المكتبة التربوية

الدكتور شبل بدران

كما يكون المجتمع تكون التربية



دار المعرفة الجامعية

كما يكون المجتمع تكون التربية

دكتور شبل بدران
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة طنطا

دار المعرفة الجامعية
٤٠ ش سوتير - إسكندرية
ت : ٤٨٣٠١٦٣

الكتاب : كما يكون المجتمع تكون التربيه

الكاتب : د.شبل بدران

الطبعه : الأولى ١٩٩٣ - الاسكندرية

المطبعة : مركز الدلتا - اسبورتنج

رقم الايداع : ٧٣٨٩/ ٩٢

الترقيم الدولى I.S.B.N:

977-00-3828-8

الناشر دار المعرفـــه الجامعـــية

٤٠ ش سوتير - الازريطه - الاسكندرية

ت: ٤٨٣٠١٦٣

الإهداء

إلى أبنائى الاعزاء ....

براء ...

وشذا ...

براعم الغد الآتى .. الذي نحلم به

أن يكون أكثر عدلاً ... وحريه

بدلا من المقدمة

لم يعد التعليم أمرا تختص به الحكومات والدول دون الشعوب، فى عالمنا المعاصر، وبعد التحولات الجوهرية التى نشهدها في شمال العالم وشرقه، ولكن أصبح التعليم قضية حياتيه تمس مصالح كل فرد وأسره فى المجتمع، ولذلك كانت أهتمامات المواطنين والاحزاب السياسية والنقابات المهنية والهيئات الرسمية والشعبية بأمر التعليم، مسلمه طبيعية وبديهية فى عصرنا الحالى. بل ان التربية والتعليم أصبحت من مفردات الخطاب السياسى المعاصر للنظم السياسية المعاصرة، وذلك لارتباط التعليم بمصالح كل فرد من الافراد والجماعات، فى رسم صورة المجتمع المعاش.

وعلى الرغم من الانتقادات الشديدة التى وجهت للتعليم خلال العقود الثلاث الماضية، لعجزه عن إزاله الفقر أو تقليل حدته، أو تحقيق المساواه الاجتماعية والعدالة فى فرص التعليم وفرص العمل فى الحياه، الا أن التعليم مازال فى نظر الكثيرين من الفقراء والمحرومين يعُد أملا ومخرجا من حياتهم الراهنة القاسية الى حياة اكثر عدلا لذلك لا نعجب من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم على الرغم من كثرة تلك الانتقادات الحادة.

كما ان التعليم بصورته الراهنة وآلياته، يساعد على تكريس التفاوت الاجتماعى وتكريس نمط الثقافة والحياة المعاشة، ويبرر الاوضاع المتردية اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا، بوصفه - التعليم - من أجهزة الدولة الايديولوجية التى تسير بواسطة الايديولوجيا. ومن هنا فان معالجة مبحث "اجتماعيات التربية" أو "الاصول الاجتماعية للتربية" لا يمكن أن تستقيم الا بمداخلات ومحاورات وانتقادات للتعليم المعاصر، مفهوما، وسياسة واهدافا وفلسفة.... كما أن البحث والدراسة فى مجال اجتماعيات التربية "لم يعد قاصرا كما كان فى الماضى على

دراسة المفاهيم والتعريفات النظرية العامة، والتى تحُدث العديد من البلبلة والتشتت الذهنى والفكرى.

والادبيات التربوية المعاصرة، تمدنا بالعديد من الدراسات الميدانية التى تمت فى الواقع الانسانى المعاش لاختبار صدق تلك المفاهيم الشائعة عن التعليم ولقد حاولنا جاهدين فى هذا الكتاب، ان ندلل على مدى صحة وصدق بعض المقولات النظرية التى تنتقد التعليم بصورته الراهنة. لان مجال "الاصول الاجتماعية للتربية"، لم يعد قاصرا على الحديث النظرى المفاهيمى حول قضايا: ديمقراطية التعليم ومجانيته، وتكافؤ الفرص التعليمية، وسياسات القبول وغيرها من القضايا التى يحفل بها ميدان اجتماعيات التربية، بل ان هذا الميدان انشغل منذ عقدين من الزمان باختبار مدى صدق تلك القضايا وتحققها فى الواقع المعاش.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارىء العزيز محاولة متواضعة للكشف عن مدى تحقق قضايا "مجانية التعليم" و " تكافؤ الفرص التعليمية وعلاقته بالوضع الاجتماعى" ، و "دور التعليم الاجتماعى والسياسى"، و "انحياز التعليم للقلة أو للكثرة فى الواقع" والاخطر من ذلك دور التعليم الرئيسى فى "اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية القائمة فى المجتمع."

وأخيرا نأمل ان نكون قد وفقنا فى مسعانا الذى حاولنا جاهدين ان نحققه.

دكتور شبل بدران

الفصل الاول

التربية النظامية واللانظامية

✓

مقدمة

يعالج هذا الفصل وسائط التربية المختلفة، وما يمكن أن نسميه بأدوات التربية أو أطرافها المتعددة، من حيث أن التربية كعملية حياتية يومية يمارسها الانسان بالتعامل والاحتكاك والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها. وتتطلب التربية كعملية ممارسة حياتية وسائط وأدوات تعينها على تحقيق الغاية المنشودة منها وهى تنشئة وأعداد الفرد للحياة المعاشة والمستقبلة بالشكل الذى يحقق تقدم ورقى الانسان والمجتمع.

وسيلزم ذلك ضمن ما يستلزم - أن نوضح الاختلافات بين ما يسمى بالتربية النظامية والتربية اللانظامية (التربية المدرسية أو غير المدرسية والتربية المقصودة وغير المقصودة....الخ) وكذلك التركيز على دور الاسرة والبيئة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية - وجماعة الرفاق ودور العبادة ووسائل الاعلام والاحزاب السياسية والمنظمات والنقابات المهنية المختلفة باعتبارها وسائط تربوية وادوات تعين التربية على تحقيق الغاية المنشودة منها. وفى النهاية سوف نلقى الضوء على التناغم والتنافر بين كل هذه الوسائط المختلفة، وهل هى تؤدى دورها التربوى وفق خطة ومنهج مسبق، أم أن كل منها يلعب دوره التربوى بعيدا عن الوعي والتنسيق مع الاخر. وذلك كله بغية ايضاح كيفية التنسيق والترابط والتكامل بين هذه الوسائط والادوات جميعها.

أولا: التربية النظامية واللانظامية:

عادة ما يفرق علماء التربية والمشتغلين بالدراسات التربوية بين نوعين من التربية، يطلق على النوع الأول التربية النظامية "Formal E ducation" أو المقصودة أو المدرسية، والتى تتم عادة داخل النظام التعليمى فى المؤسسات

التعليمية كالمدرسة وفق مناهج وخطط دراسية وأنشطة تربوية مختلفة، وتفرض على الطالب وتستلزم منه اجتياز الاختبارات والامتحانات الشهرية والسنوية لكى يتقدم من صف دراسى الى آخر ومن مرحلة دراسية الى أخرى ويتم كل هذا فى اطار السعى نحو تكوين الشخصية الانسانية وفق أيديولوجية المجتمع السائدة، وتوجهات الدولة. هذه التربية يقوم بها معلمون معدون لهذا الهدف مسبقا وتتم داخل جدران المدرسة.

أما النوع الثانى فيطلق عليه التربية اللانظامية "Non Formal Education" أو غير المقصودة أو اللامدرسية، أو التربية التلقائية وغير الرسمية، وتتم عادة منذ ظهور الوليد البشرى للحياة، بل قبل ذلك وهو مازال جنينا فى رحم الأم. وذلك من خلال الرعاية الطبية والصحية المقصودة التي يوليها الأطباء للأم حفاظا عليها وعلى الجنين، وتتوالى تلك التربية بظهور الوليد البشرى للحياة.... ولقد تنوعت وتعددت وجهات نظر الفلاسفة والتربويين والانثروبولوجين تجاه كل من التربية النظامية والتربية اللانظامية.

فالتربية فى المجتمع البدائى كما يعرفها "هوبل Hoebel" هى الحياة نفسها، بينما هى فى المجتمع المتحضر - الحديث هى اعداد للحياة. ففى المجتمع البدائى تضطلع بها الاسرة لا المدرسة وفى نطاق الاسرة يزاول الطفل المهن التقليدية وأنماط السلوك من خلال عملية التقليد للكبار وتلك هى التربية غير الرسمية عكس التربية الرسمية والتي تسود فى المجتمعات المتحضرة الحديثة من خلال المؤسسات والنظم التعليمية المختلفة، والتى تهدف أساسا الى اعداد الناشىء للحياة المقبلة[١].

ومما سبق يمكن أن تصنف التربية - كنسق اجتماعى - بحسب بناء المجتمع نفسه الى قسمين[٢]

(١) تربية بدائية:

ويسودها نظام التربية غير الرسمية، وتعد بذلك "تنشئة اجتماعية Socialization" أو تثقيفية "Enculturization " ويتركز نمط الادوار فيها بين جيل يعلم وبين جيل يتعلم يسوده النمط التلقائى، وتعتبر التربية هى الحياة نفسها فى مثل تلك المجتمعات.

(٢) تربية حضارية:

ويمكن ان نميز فى المجتمع الحضرى بين نمطين تربويين

(أ) تربية غير رسمية:

وتتمثل فى عملية التنشئة الاجتماعية، ويمتد نسق الادوار فيها من الاسرة الى عديد من المؤسسات الاعلامية المختلفة كالصحافة والاذاعة والسينما والمسرح والتليفزيون. ..الخ.

(ب) تربية رسمية:

وتضطلع بها المؤسسات التعليمية، حيث يتعقد ويتشابك نسق الادوار فيها، وتهدف التربية فيها الى الاعداد للحياة الحاضرة والمستقبلية.

وبناء على ذلك نستطيع القول ان التربية بدائية أو حضرية يمكن التميز بينهما من حيث هى مقصودة أم غير مقصودة فكلما ازداد المجتمع تعقيدا أو واجه بمقتضيات التغير الاجتماعى الذى ينشأ نتيجة تزاوج الثقافات أو الثورات الاجتماعية والصناعية والسياسية والاقتصادية ازدادت حاجته الى التربية المقصودة، اى التربية التى لا تقتصر وظيفتها على مجرد نقل التراث الثقافى، وإنما يتركز دورها فى اثراء الخبرة الانسانية لتنمو نظم اجتماعية جديدة[٣] تتلائم

والتغيرات الاجتماعية والثقافية المستمرة فى المجتمع، لهذا فانها تزود الافراد طبقا لاعمارهم ومستوياتهم العقلية بالمواقف التي تنمى فيهم العقلية الابتكارية التي تمكنهم من اكتشاف آفاق ومواقف جديدة تبعث على التغيير وتنهض بواقعهم الراهن والمعاش(٤)

وعلى العكس فان حاجة المجتمعات التي يقال عنها انها بدائية الى مثل ذلك النسق التربوى لا تكاد تذكر، اذ أن أنساقها البنائية وسماتها الثقافية تبقى كما هى فى أنماطها المألوفة، فالحياة بشكلها الرتيب تتناقلها الاجيال، فمثلا الاب الذى يصحب أبنائه فى مناشط الحياة المختلفة التى تتصل بأشباع حاجاتهم من الصيد أو الرعى يقوم بنفس الانماط المعيشية التى كان يقوم بها أسلافة. وبهذا فان حياة الجماعة على هذا النحو تشكل وحدة اقتصادية واجتماعية متماسكة يلعب كل فرد فيها دورا خاصا يوثر فى نشاط الجماعة، ثم هو يأخذ طابعا معينا يتمثله كل من الكبار والصغار على السواء فى البناء الاجتماعى عن طريق تقليد الكبار ومحاولة اتقان مهاراتهم(٥)

أى أن التربية اللامقصودة بهذا المفهوم الواسع تعنى الحياة نفسها في المجتمع البدائى، كما يرى "هوبل Hoebel" وهى على أى حال عملية تتقدم أو تتأخر تبعا للظروف والعوامل المختلفة الداخلية والخارجية للفرد في المجتمعات المختلفة.

واذا كانت التربية البدائية ينظر اليها كعملية تنشئة اجتماعية تحدد الثقافة أنماطها المختلفة، فان التربية فى المجتمع الحديث ينظر اليها على انها امتداد للعملية التربوية فى المجتمعات الاكثر بساطة والاقل تعقدا. وان كانت تعالج بصورة أشمل وأعم وأبعد مدى ذلك لان التربية فى المجتمع الحديث تتصل بنظم تعليمية متشابكة يحكمها مبدأ العمل وتوزيع الاختصاصات فى النسق الاجتماعى المعقد بعكس التربية البدائية والتى تتسم بدرجة عالية من التجانس

وثبات الأدوار والمراكز نسبيا بين جيلي الكبار والصغار.

وترى "مرجريت ميد M.Mead"[٦] بأن العملية التربوية في المجتمع الحديث تبدأ منذ اللحظة الأولى لميلاد الطفل وتستمر طوال التنشئة اللارسمية من الاسرة والرسمية من المدرسة، حيث يتدرب على النظام، وبناء توقعاته عن نفسه والاخرين، وتكوين الضمير والمعايير الأخلاقية....الخ. وان كنا نرى أن العملية التربوية في المجتمع الحديث لا تواكب لحظة الميلاد فحسب - كما ترى مارجريت ميد - وانما تمتد الى ابعد من هذا، منذ الشهر الاول من الحمل، حيث يبدأ الجنين في التكوين وهنا تكون الأم هي محور الرعاية من حيث صحتها النفسية والفيزيقية والاجتماعية، لما لهذا الامر من أثر كبير على تكوين الجنين نفسه، وعلى مستقبل تنشئته بعد ذلك، ولا يعني هذا ان المجتمعات الحديثة ومن خلال مؤسساتها التربوية المتقدمة، هي التي تنظر للام الحامل تلك النظرة فحسب فبعض المجتمعات البدائية تهتم كذلك، بالأم منذ بداية الحمل. ففي قبيلة "الشلك" بجنوب السودان. تحاط الحامل بسلسلة من الشعائر والطقوس والمراسيم الخاصة، فمنذ الشهر السادس من الحمل يمتنع الزوج تماما عن الاتصال بزوجته لا الى ولادة الطفل فحسب، وأنما حتى ينضج الطفل ويتدرب على المشي والكلام كما تمتنع الام اثناء الحمل عن القيام بأي عمل شاق، كما تؤدي طقوسا وشعائر خاصة تبعد عنها "العين الحاسدة" من ناحية وتطرد "الروح الشريرة" من ناحية أخرى. ولكن شتان ما بين النظرتين للحامل، فنظرة المجتمع الحديث نظرة اساسها الموضوعية، ونظرة المجتمع البدائي للحامل نظرة مثيولوجية.

وفي المجتمع البدائي تصبح الاسرة - في حالة اختفاء المدرسة - هي الوسط الاجتماعي الوحيد للتربية، حيث تقوم بتدريب الطفل على كيفية الحصول على العيش والابداع الناضج في الحياة وتظهر بوادر تقسيم العمل في المجتمع البدائي

بين الرجل والمرأة، حيث يختص الرجل بتعليم اولاده حرفه الصيد أو الزراعة او الرعي ومهام الحروب للدفاع عن النفس والاسرة والقبيلة معا بينما تقوم المرأة بتعليم بناتها اعداد الطعام والبحث عن المأوى والغذاء وأعمال البيت ومهامه وعملية التعليم هنا تعتمد أساسا على المحاكاه، محاكاه الاطفال لابائهم، ويتضح تقسيم العمل فى المجتمع البدائى حين تظهر قدرات خاصة فى صنع الوشم والحراب ودبغ الجلود والغزل وصنع انواع الغذاء.

وهكذا تعد التربية غير الرسمية عملية اندماج الفرد فى الثقافة سواء فى عمومياتها أو خصوصياتها، اذ تتمثل العموميات فى حماية الاسرة للصغار والمسنين وفي تقسيم العمل بين أفرادها مهما كانت ضآلة هذا التقسيم فى عمل الاسرة كوحدة اقتصادية وظهور نظام الزواج كأساس للعلاقات الاسرية. وان اختلفت نظم ومحددات العلاقة الجنسية كأساس للزواج بين مجتمع واخر وذلك طبقا للقواعد الخلقية المقررة فى الثقافة، فمثلا مسألة الاتصال الجنسى بفتاه غير متزوجة أو ما تسمية القبائل النيلية فى السودان الجنوبى "دهونيال Dhungal"[٨] يعد خطأ يجب أن يدفع الرجل الممارس تعويضا لان ذلك أمرا لا يستوجب الزجر أو اللوم من الناحية المعنوية، وانما لفكرة أخرى هى أن الفتاة التى يكثر عشاقها لا تعتبر صالحة للزواج بعد، الامر الذى يقلل فرصها فى الزواج، مما يلقى على عشيرتها عبئا ثقيلا يستحق التعويض، ويختلف هذا التعويض فى قبيلة "الشلك" بالنسبة للفتيات بنات الشعب في القبيلة أو بنات "المكوك" أى السلاطين وبهذا يختلف التعويض بحسب "الطبقة الاجتماعية" فبينما يصل إلى ثلاث من الماشية لبنات طبقة العامة، فانه يرتفع الى خمسة رءوس بالنسبة للفتاه من أسرة "الرثوت" أو "المكوك" وهكذا فان نمط الثقافة السائد هو الذى يحدد القيم والمعايير الخلقية التي يلتزم بها الفرد ويتفاعل معها فى المجتمع الذى يعيش فيه كذلك يحدد نمط التربية السائد.

ومما يؤكد ان الانسان يوائم بين الطبيعة المحيطة به وبين أساليبه ومكتسباته فى التكيف معها ما تؤكده "مارجريت ميد" عن نظم "الموتوتولو Mototolo" فى جزيرة "ساموا Samoa" حيث يدهن العاشق جسمه بالزيت وهو يسير فى الظلام قاصدا كوخ حبيبته فاذا نجح وأدرك منها لاذ الفرار، وتصيح الفتاة، فأذا قبض عليه اصبح اضحوكة القبيلة كلها. ولكن نادرا ما يحدث ذلك لان تستره فى الظلام ودهن جسمه بالزيت ومخافلة الرقباء كل هذا يسهل مهمه الفرار من أيدى المطاردين مما يشعره وكأنه حقق نصرا رياضيا رائعا[٩].

ونستطيع أن نستخلص من كل ما سبق أن التربية اللامدرسية تعنى فى التحليل الاخير تكيف الفرد مع البيئة التى يعيش فيها وتكيفه مع نمط الثقافة السائد والقيم الخلقية السائدة سواء كان ذلك عن طريق الاسرة أو الوسائل الاخرى التى تعين على تحقيق ذلك الهدف والانسان يولد فى المحيط الاجتماعى والثقافى الذى يحدد نمط تفاعله معه، ودرجة تكيفه معه ايضا.

ثانيا: وسائط التربية:

اذا كانت التربية المدرسية واللامدرسية على هذا الشكل الذى سبق عرضه، فان لكل نوع من أنواع التربية سواء المدرسة واللامدرسية وسائط أو أدوات بدونها لا تستطيع أن تحقق الغايات والآمال المرجوه منها فى تشكيل وعي وتثقيف الانسان - المواطن - فعلى صعيد التربية المدرسية يوجد النظام التعليمي بدءا من مرحلة التعليم قبل المدرسى وانتهاء بالتعليم الثانوى والجامعى، حيث يمر الانسان بكل مرحلة تعليمية من هذه المراحل وفق خطط ومناهج دراسية وامتحانات يلزمه أن يجتازها عقب كل مرحلة تعليمية حتى يستوعب ما أتفق عليه واضعى السياسة التعليمية والاهداف التربوية فى المراحل المختلفة من قبل الدولة وذلك بالطبع وفق الايديولوجيا السائدة والتى تهدف الدولة الى تهيئة ولشباع احتياجات المواطنين

تعليميا بمقتضاها.

اما التربية اللامدرسية - غير المقصودة، اللانظامية - فهي تمر بقنوات وسبل ووسائط متعددة لكي تحقق الاهداف، ومن هذه الوسائط أو الادوات أو الاطراف التربوية:

١- الأسرة:

تعتبر الاسرة هي الوحدة الأولى التي يتفاعل معها الطفل تفاعلا مستمرا، والمحتوى الاول الذى تنمو فيه انماط التربية المختلفة، حيث يبدأ الوليد البشرى حياته الاجتماعية عن طريق التعرف على مركز أسرته، وسوف يبقى هذا المركز خلال سنى حياته الأولى.

فالأسرة تنتمى الى فئة اجتماعية أو طبقة اجتماعية بعينها وتختلف الاسر باختلاف الفئات أو الطبقات الاجتماعية، فالطفل الذى يولد في أسرة فقيرة، معدمه، يعيش نمط التفاعلات السائدة فى تلك الاسرة والطبقة معا، فيكتسب منها كل ما يتعلق بقيم واتجاهات تلك الأسرة دون سواها من الأسر.

وكذلك الطفل الذى يولد فى أسرة ميسورة، فانه يكتسب نمط التفاعلات الاجتماعية والقيم السائدة والاتجاهات لدى تلك الاسرة بانتمائها الطبقى. ومن هنا فأن الانماط الثقافية التى تسود الاسر المختلفة والأحياء المختلفة تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية الأولي للطفل من حيث الأنماط الثقافية والتفاعلية وسلم القيم والاتجاهات.

وباختصار فان الطفل يولد فى أسرة، وتعطية أسرته وضعه الاجتماعى فى المجتمع ومنذ لحظة ميلاده، وقبل ان يستطيع القيام بأية أفعال من جانبه، فان الطفل يوجد فى المجتمع - كطبقة وسطى أو طبقة عاملة، ابن مدرس أو ابن سائق

- مسلما أو مسيحيا أو يهوديا عضو جماعة اثنوجرافية مسيطرة أو تابعة كعضو أسرة تحترمها جيرانها أو تحتقره. وتؤثر اسرته، ومن ثم يؤثر وضعه فى هذه الجماعات الاجتماعية على الخبرات التى سوف يكتسبها عندما ينضج، وسوف تحدد الى درجة واضحة جدا، الفرص المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية له، ليس ذلك فحسب، ولكن عند أية سن كذلك، وبأى شكل، ومع من. وسوف تلعب ايضا دورا هاما فى تحديد وضعه المستقبلى فى المجتمع عندما يصبح راشدا(١٠).

وتشكل الاسرة بوضعها الراهن احدى المنظمات الاجتماعية التى يوكل اليها القيام بالتربية غير المقصودة للطفل منذ لحظة ميلادة وذلك يرجع الى وظائف عديدة للاسرة تحقق للطفل من خلالها إطارا مرجعيا يستعين به فى تفاعلاته الاجتماعية وعلاقاته الشخصية داخل وخارج الاسرة. ومن أهم الوظائف التربوية التى تحققها الاسرة ما يلى(١١).

أ) انها أداه لنقل الثقافة والاطار الثقافى الى الطفل، فعن طريقها يعرف الطفل ثقافة عصره وبيئته على السواء، ويعرف الانماط العامة السائدة فى ثقافته كأنواع الاتصال والاشارات واللغة وطرق تحقيق الرعاية الجسمانية ووسائل وأساليب الانتقال وتبادل السلع والخدمات ونوع الملكية ومعناها ووظيفتها والانماط الاسرية والجنسية من زواج وطلاق وقوانين وقيم اجتماعية.

ب) انها تختار من البيئة والثقافة ماتراه هام، وتقوم بتفسيره وتقويمه واصدار الاحكام عليه مما يؤثر على اتجاهات الطفل لعدد كبير من السنين. ومعنى ذلك أن الطفل ينظر الى الميراث الثقافى من وجهة نظر أسرته وطبقته الاجتماعية فيتعلم منها الرموز واللغة الشائعة ويشارك فيها المشاعر العامة، ثم أن اختياره وتقويمه للأشياء يتأثر بنوع اختيار أسرته وتقويمها لها.

ويسود المجتمع الحديث بعض التغيرات بالنسبة لدور الأسرة التربوي، حيث

انتشرت ظاهرة الطلاق والفرقة داخل الاسر الحديثة والمشكلات الاقتصادية التى تعوق استقرار الأسرة ومشاركة جهات ومؤسسات أخرى كالمدرسة والجامع والكنيسة والمنظمات الثقافية ووسائل الاعلام الاسرة فى التربية. وكذلك ميل الأسر الحديثة الى صغر الحجم نسبيا نظرا للظروف الاقتصادية الطاحنة التي أصبحت تحول دون زواج الابن فى منزل الأب أو وجود ما كان يسمى "الاسر الممتدة" ولقد ساهمت كل هذه العوامل جميعها فى تقليل وتحجيم دور الأسرة التربوى - إلا أن ذلك لا ينفى البته أن الأسرة ما زالت هى البوتقة الاجتماعية الصالحة لنمو الشخصية السوية.

٢- الطبقة الاجتماعية:

تلعب الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها الفرد - سواء بالوراثة أو بتبنى الافكار - دورا هاما فى عملية التربية. وذلك نظرا لأن المجتمع الانسانى ينقسم الى طبقات اجتماعية كثرت أم قلت، متباينة ذات مصالح اقتصادية واجتماعية متباينة، بل قد تكون متصارعة. وتتبنى كل طبقة اجتماعية فى المجتمع نمطا من القيم والافكار والعادات والتقاليد والسلوكيات، بل والثقافة تحاول أن تبثها فى نفوس أطفالها الصغار حتي اذا ما شبوا وكبروا، يكونوا على وعي تام بتلك التوجيهات المختلفة ويعطى التاريخ درسة الهام عن أن الطبقات والفئات الاجتماعية العليا فى المجتمع ترتبط ارتباطا وثيقا بالثقافات الوافدة والمرتبطة بالاستعمار، وذلك على صعيد البلدان النامية والمتخلفة على السواء، فلقد لعب الاستعمار دورا هاما فى بث ثقافته وأفكاره وربط مصالح الطبقات العليا الاقتصادية بمصالحه. ومن ثم فنحن نجد نوع من التقليد والمحاكاه البعيدة عن الثقافة الوطنية والقومية التى تسود المجتمع، فتحاول الطبقات العليا أن تقلد السلوك والانماط الاستهلاكية والحياتية للثقافة الوافدة. فى حين تحاول الطبقات

الوسطى والدنيا فى المجتمع أن تلوذ بثقافاتها ونمط معيشتها الانتاجى وتحاول أيضا أن تعرس كل تلك القيم والمفاهيم فى نفوس اطفالها منذ نعومة اظافرهم

اذن الطبقة الاجتماعية اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وفكريا تؤثر فى الطفل فى تبنى أفكار معينه، وتحاول ايضا أن يستمر اطفالها فى ذلك النهج، بان تدفع بهم الى المدارس الاجنبية ومدارس اللغات التى تسود فى المجتمعات النامية والمتخلفة، والتي بدورها تحاول الابقاء على الثقافة والقيم الاجنبية الدخيلة على الوطن الأم فى حين لا تجد الطبقات الوسطى والدنيا من أن تدفع بأطفالها الى مدارس الحكومة والتى تنتهج نهجا قوميا ووطنيا وفقا لايديدلوجية المجتمع السائدة.

فالمحيط والمناخ الاجتماعى عموما يعتبر وسطا تربويا هاما ومؤثرا فى تشكيل الطفل منذ ميلاده، سواء داخل الاسرة أو الطبقة الاجتماعية، ولذلك كلما ساد التجانس فئات المجتمع كلما ساعد ذلك تقليل التباينات فى القيم والاتجاهات التى تلزم الطفل فى نشاته الأولى.

٣- جماعة الرفاق:

تشكل جماعة الرفاق عالما ينشئه الطفل اجتماعيا خارج عالم الكبار وهذا العالم عادة ما يشار اليه بأنه يدل على كل الجماعات التي تتألف من أطفال. والتى يشارك أى طفل فى اكثر من جماعة رفاق واحدة، وعلى الرغم من انه قد يحدث تداخل فى العضوية، ومن ثم فقد تتألف جماعة الرفاق من اطفال حى سكنى معين أو فى عمارته السكنية أو الحي الذى يقطن فيه الطفل. وقد تشتمل جماعة ثانية على اصدقاء اللعب فى المدرسة وقد تكون الثالثة أطفالا فى نفس فريق الكشافة أو أولئك الذين يذهبون الى المعسكر الصيفى أو مدرسة الموسيقى أو قصر الثقافة أو النادي الرياضى الا أن رابعة قد تكون مكونة من ابناء عمومية

وخؤولية الذين قد يراهم كجماعة فى فترات موسمية متقطعة[١٢].

وبذلك الفهم فان جماعة الرفاق فى الحقيقة تعتبر المجال الاجتماعي التربوى الوحيد الذى ينفصل فيه الأطفال عن الكبار بمعنى الكلمة حيث تحكم تصرفات الاطفال مجموعة من القواعد والطقوس والمصالح والاهتمامات ومنطق الطفولة. وهكذا فمن وجهة النظر هذه، فانه يبدو ان احدى وظائف جماعة الرفاق هي ابقاء الاطفال بعيدين عن الانغماس التام فى عملية التنشئة الاجتماعية، بمعني أن يبقى الطفل بعيدا عن الاهتمام التام بقواعد عالم الكبار وقيمة ،ومعاييره وضوابطه ولجماعة الرفاق جملة من الوظائف التربوية نذكر منها على سبيل المثال[١٣]

أ) تعطى جماعة الرفاق للطفل خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة، فهو ينشغل في هذه الجماعة فى عملية الاخذ والعطاء التى لا يمكن أن تكون فى علاقته بالكبار، ويكون الطفل فى الاسرة والمدرسة بالضرورة تابعا لابائه ومدرسية كيفما كانت التبعية ويكتسب فى جماعة الرفاق أول خبرة ضرورية تتعلق بالمساواة.

ب) تعطى جماعة الرفاق التركيب الذى يستطيع الطفل خلاله أن يطور علاقات أقوي من اختياره. وفي الجماعة الكبرى المتساوية يبدأ الاطفال حوالى سن الثامنة والنصف فى تكوين صدقات خاصة ولايجاد الاصدقاء يبدأ الطفل فى بناء العلاقات المميزة التى تقوم على أساس من الألفة مع الأخرين.

جـ) تساعد جماعة الرفاق الطفل على أن تنمو شخصيته وتربيته اذا انها توفر المناخ الاجتماعى الذى يزود الطفل بأنماط القيم السلوكية للجماعة كروح وسلوك وقيمة في حد ذاتها، وتزداد أهمية جماعات الرفاق في المجتمع الحضرى عنها فى المجتمع الريفي حيث يتعلم الأطفال والناشئين الكثير من الامور التى قد يجهلها الكبار كما ان جماعة الرفاق تنمى فى الطفل الضمير

الجمعى وروح الجماعة فى العمل، واللعب واللهو، فيشب الطفل منذ الصغر متعاونا ومشاركا ونشطا فى اوجه النشاطات المختلفة بروح جماعية تبعدة عن الانانية والفردية.

ومن هنا تساهم التربية اللانظامية - غير المدرسية - عن طريق جماعة الرفاق فى تنمية اتجاهات وتدعيم قيم وسلوكيات لدى الاطفال قد تعجز عنها الاسرة أو المدرسة، ولكننا يجب الأ ننسي ان تلك الجماعات تتأثر بالمناخ والجو الاجتماعى للبيئة التى يعيش فيها الطفل، فلا شك ان جماعات الرفاق في الاحياء الراقية تمارس أنماط من السلوك والقيم هى جد مختلفة عن تلك التى تمارسها جماعات الرفاق فى الاحياء الفقيرة والشعبية، حيث تتباين الثقافات فى كل من تلك البيئات الاجتماعية التى تساهم بشكل مباشر فى عملية التربية غير المدرسية في تشكيل الوعي الانسانى لدى الاطفال الصغار.

٤- دور العبادة:

تشكل دور العبادة (سواء فى المسجد أو الكنيسة) وسطا تربويا هاما فى تنشئة وتربية الصغار، ففى دور العبادة يمارس الصغار والكبار معا الشعائر والطقوس الدينية التى تدعم القيم الروحية لدى المواطنين وتنمى لديهم قيما أصلية قد يفتقدوها فى حياتهم المعاشة، نظرا لقسوتها وشدتها.

وترجع الاهمية لدور العبادة الى انها لا تعترف بالفروق الطبقية لدى الصغار والكبار أثناء ممارسة الشعائر الدينية وتدعم لديهم الاحساس بالتضامن والتآخى والتآزر فى المحن التى قد يبتلى بها الانسان. ولا تتوقف دور العبادة على ممارسة الطقوس والشعائر فقط بل هى تزود الناشئة بالكتب والدراسات التي تعينهم على فهم دينهم وتعينهم ايضا على تدعيم وبث القيم الروحية التى لا غنى عنها فى تماسك وتعاضد المجتمع الانسانى.

كما يشهد المجتمع المعاصر دورا بارزا لدور العبادة فى محاولتها لتفهم المتغيرات والمستحدثات التى طرأت على المجتمع المصرى فى جملته - كخروج المرأة للعمل - ففى دور العبادة لحق بها بعض الحضانات ورياض الاطفال التى تساعد على عملية التنشئة الاجتماعية للصغار الى جانب الاسرة، كما يلحق بها ايضا المستشفيات التى تقدم الخدمة الطبية والعلاجية للمواطنين نظير أجر بسيط ودون استغلال ونشهد حاليا دورا مكثفاً لدور العبادة فى مساعدة المدرسة فى القيام بمهمتها التعليمية من أنشاء فصول لتقوية الطلاب غير القادرين على دفع أجرها فى الدروس الخصوصية. كما يلحق الآن بدور العبادة بعض الاندية الصغيرة التى تساعد على تربية الاطفال منذ الصغر على التنشئة الدينية والقيم السماوية التى نادت بها الاديان السماوية.

ومن هنا فإن دور العبادة تلعب دورا هاما ومؤثرا فى عملية التربية اللانظامية، للأطفال منذ نعومة أظفارهم، وهى تعتبر جسرا ممتدا بين المنزل والتربية الدينية للصغار، ومن خلال تعويدهم على الذهاب اليها يوميا.

٥- وسائل الاتصال الجماهيرية:

تشير كل الدلائل على أن التوسع السريع والمذهل فى مختلف أشكال وصور وسائل الاعلام - وبصفة خاصة الوسائل السمعية والبصرية - الى جانب تطبيقات علم المعلومات قد فتح آفاقا رحبه أمام التربية. وذلك باعتبار هذه الوسائل والادوات وسائط تربوية. منذ بدأت وسائل الاتصال الجماهيرية الحديثة Media - الراديو والتليفزيون والصحافة - تتطور وتنتشر ويتسع نطاق استخداماتها بصورة سريعة فى معظم بلاد العالم، فى الوقت الذى برز فيه التعليم كمطمح تصبوا اليه آمال كافة طبقات المجتمع، كما واكب ذلك ايضا ظهور المفاهيم الخاصة بديمقراطية التعليم وتعميمه بين كافة فئات المجتمع ومفاهيم التعليم مدى الحياة وتحقيق الفرص

المتكافئة في التعليم والتربية النظامية.

والتليفزيون كأحد الوسائط التربوية له أثره الكبير والفعال على الاطفال ويرى الباحثون الذين لهم من الاعمال ما يعتبر حجه في هذا الميدان أن التليفزيون عامل من أهم عوامل التثقيف والتأثير على السلوك الاجتماعي، وله في ذلك قوة الاسرة وكذلك جماعة الرفاق ودور العبادة في التأثير على الطفل. ويوجه "فوروب" الانظار الى أن: "القدماء كانوا يشرحون - في كل المجتمعات في الماضي - للاجيال الجديدة من خلال القصص الخرافية والاساطير رؤيتهم لمختلف النشاطات في العالم: اصحاب السلطة، المعتدون، الضحايا، أنماط السلوك الاجتماعي التي يقرونها، المواقف الخطيرة والمواقف التي يطمئن فيها الانسان ويشعر بالامن، اما في عصرنا الحالي فيقدم التليفزيون لاطفالنا القصص والاساطير الخاصة به والتي تعكس رؤيته الشخصية للعالم[١٤].

وتقوم الاذاعة بالدور الذي يلعبه التليفزيون تقريبا في حالة عدم تواجده وفي حالة تواجده ايضا، كما تقدم لنا وسائل الاعلام الاخرى كالصحف والمجلات والدوريات والسينما، الشخصيات والافكار والمنتجات والاحداث التي لا يستطيع أن يتعرف عليها الاطفال بأي وسيلة أخرى.

وتعبر وسائل الاتصال الجماهيرية جميعها في معظم بلدان العالم عموما وفي بلدان العالم الثالث خصوصا عن سياسيات وتوجهات الدولة الرسمية وتشارك هذه الوسائل في الحملات الدعائية والقومية نحو قضية ما، كما انها تعبر عن وجهة النظر الرسمية والمبتغاه في تربية الصغار، وفي تنمية قيم معينة دون غيرها وكذلك في تسييد نمطا من الافكار دون أخر. وتختلف البرامج - المحتويات الاعلامية - في جملتها من دولة الى أخرى حسب توجهات الدولة فاذا كانت الدولة معنية ومعبرة عن غالبية الجماهير الشعبية، فان تلك البرامج تهدف وتسعى اليها وان

كانت توجهات الدولة وسياساتها تعنى بفئة أو بقطاع دون آخر، فان نمط الثقافة هو الذي يسود دون غيره وبالتالى تهتم به هذه الاجهزة، تركز عليه كأحد منطلقات السياسة العامة في الدولة

ومن هنا فان وسائل الاتصال الجماهيرية ترتبط ارتباطا وثيقا بالايديولوجية السائدة فى المجتمع، بل هى تعبر عنها بشكل واضح وجلى، ويمكن القول ان الاعلام فى جملته هو انعكاس لايديولوجيا المجتمع. فان كانت الايديولوجيا تهدف الى تسييد الثقافة الوطنية والقيم الوطنية الأصيلة فى المجتمع والمعبرة عن الثقافات الكبرى فى المجتمع، فان جميع وسائل الاتصال الجماهيرية تعمل فى هذا الاتجاه وان كان العكس فاننا نجد مزيدا من المسلسلات الاجنبية والقيم الوافدة من خلال برامج الصغار والكبار معا، والتى تهدف ضمن ما تهدف - الى تشوية التشكيل الثقافى ،الاجتماعى للأطفال

ان وسائل الاتصال الجماهيرية تعتبر أهم الوسائط التربويه فعاليه وتأثيرا وذلك لاعتمادها على معنيات فنية وأدوات درامية جذابة تشد انتباه الاطفال والكبار معا - فالتليفزيون يعد الأن الأب الثانى للصغار - حيث يدخل عليهم بيوتهم فى وقت واحد ويخاطب الملايين من الاطفال - ففى اوروبا يقضى الاطفال أربع وعشرون ساعة أسبوعيا فى مشاهده التليفزيون. أى أكبر من الوقت الذى يقضونه فى المدارس وفى الولايات المتحدة الامريكية يقضى البالغون الذين تبلغ اعمارهم ستة عشر عاما، مالايقل عن ١٥ ساعة من يومهم فى مشاهدة برامج التليفزيون وفى وطننا العربى يقضى الاطفال فى سن ٨ - ١٥ سنه ما بين ١٢ و١٥ ساعه يوميا فى مشاهدة التليفزيون وتأسيسا على ما سبق، فان وسائل الاتصال الجماهيرية وسائل الاعلام - تعتبر وسطا تربويا للتربية اللامدرسية أو غير المقصودة ولكنه يقوم بدور تربوى مقصود ومرسوم مسبقا وفق أهداف وغايات

محددة تسعى تلك الوسائل جميعا فى تحقيقه، بطرق شتى عن طريق المسلسل والبرنامج الاخبارى والمشاهدات البصرية التى تتكاتف جميعها فى سبيل الوصول الي الاهداف المرسومة لتلك الوسائل ومنها تدعيم القيم التربوية المنشودة فى الاهداف، وخلق وبناء الشخصيات الوطنية والقومية من خلال المحتوى الاعلامى المرسوم مسبقا ومن هنا فان الدولة تسيطر وتهيمن على تلك الوسائل لخطورتها وأهميتها في بناء وتنشئة الاجيال الجديدة.

٦- الاحزاب السياسية:

تعبر الاحزاب السياسية فى أى مجتمع من المجتمعات عن الفئات والطبقات الاجتماعية التي تنتمى اليها. وكما سبق القول فان المجتمع الانسانى ينقسم الى طبقات وفئات اجتماعية متباينة فى المصالح والاهداف والغايات.

ومع تطور المجتمع الانسانى، تطورت معه وسائل التعبير عن المصالح الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فأصبحت الاحزاب السياسية هى الشكل المتفق عليه فى التعبير عن تلك الفئات والطبقات وعلى الرغم من اختلاف الاحزاب السياسية طبقيا وفكريا وثقافيا، الا أن هناك جملة من الاهداف والقيم التى ترتبط بالمصلحة الوطنية والقومية التى تسعى جميع الاحزاب فى الحفاظ عليها، حفاظا على هويتها وبقائها، وبقاء المجتمع الذى تعيش فيه.

والاحزاب السياسية كأحد المنظمات الاجتماعية من وجهة نظر علماء الاجتماع، تشكل بتنظيماتها الداخلية ومستوياتها القيادية ولجانها المتعددة، وكذلك جرائدها التى تعبر عن كل ذلك نظاما اجتماعيا، يساهم ويتفاعل مع بقية النظم الاجتماعية فى عملية التشكيل الاجتماعى والثقافى، وبث القيم والاتجاهات لدى الصغار والكبار ايضا. فنحن نجد فى كل حزب سياسى لجان لتربية الشباب والكوادر، ولجان للمرأة. وكل ذلك بهدف الاهتمام بالصغار والناشئة وتوعيتهم وترقية دوقهم

وحسهم الاجتماعى حيال القضايا التى يعيشها المجتمع. وذلك يساهم بدوره فى خلق وبناء الشخصية النشطة الفعالة المنتمية الى المجتمع الذى تعيش فيه من خلال عملية المشاركة السياسية وغيرها.

وفى البلدان الاشتراكية على وجه التحديد يعتبر الحزب السياسى أحد أهم الادوات للتربية الشبابية. وتربية الكوادر والصغار من خلال المنظمات المحلية والعالمية، ومن خلال الاندية والندوات التى يقوم بها الحزب. بهدف توعيتهم بالايديولوجيا السائدة فى المجتمع وفى البلدان الرأسمالية تلعب الاحزاب السياسية التى تحكم. نفس الدور الى جانب وسائل الاعلام الاخرى التى يسيطر عليها الحزب أو الاحزاب المشاركة فى الحكم.

والنظر إلى الأحزاب السياسية كأحد المنظمات أو المؤسسات الاجتماعية التى وكل إليها التربية غير الرسمية، نظر سليم حيث تتوزع الأدوار فى المجتمع بين منظماته ومؤسساته العديدة التى تهدف - ضمن ماتهدف - جميعا إلى تنشئة وتربية الصغار وفق البرامج المعدة لذلك. والأهمية التربوية للأحزاب السياسية فوق ماسبق ذكره، إنها تساعد على خلق الشخصية المشاركة بالقول والفعل فى القضايا المجتمعية وتنمية روح العمل الجماعى والاحساس بالمسئولية تجاه الأعمال التى يوكل إلي الأفراد القيام بها. وكذلك تربية روح النقد البناء، وطرح البدائل تجاه القضايا المثارة، وتدعيم روح الانتماء الوطنى لدى الصغار منذ الطفولة.

٧- المنظمات والنقابات المهنية

تساهم المنظمات والنقابات المهنية، من خلال ما تقدمه لاعضائها ولاسرهم بدور فعال فى عملية التربية اللانظامية - غير المقصودة - وذلك بتوعية أعضائها بضرورة وأهمية تلك المنظمات والنقابات، وما تقدمه للافراد من خدمات ثقافية كالندوات والمحاضرات، والمكتبات والرحلات والمعسكرات التى تقوم بها تلك

المنظمات والنقابات،وتشرك فيها الأعضاء واسرهم واطفالهم.

كما أن ما تقوم به تلك المنظمات والنقابات من توعية لاعضاءها ومساهمتهم بدور ايجابى في مواجهة القضايا السياسية والاجتماعية والثقافية المطروحة على الساحة فى المجتمع. فهى بطريق مباشر أو غير مباشر تزيد توعية الاعضاء، مما يترتب عليه تدعيم للعملية التربوية غير الرسمية التى تتم فى الاسرة، ويكون الاب والام أحد أطرافها واحد محاورها الرئيسية.

فترقية وعى وثقافة الام والاب اذا كانوا أعضاء فى منظمة أو نقابة مهنية، ينعكس نفسه بشكل تلقائى على نمط التربية والثقافة السائد فى الاسرة. والذى يوثر بشكل فعال فى المناخ الاسرى الاجتماعى الذى يعيشه الطفل فى الاسرة كما يجب الا ننسى الدور الذى تقدمه تلك النقابات والمنظمات من خلال انشاء دور الحضانة بفروعها المختلفة أو انشاءاندية رياضية وثقافيه يمارس فيها الاطفال والكبار الدور التربوي المنشود من خلال التربية الجسمية والعقلية والخلقية لدى الصغار فى تلك الاندية ودور الحضانة.

٨- منظمات الشباب:

كما أن منظمات الشباب التى تنشأها الدولة أو التى تنشآها الاحزاب السياسية تساهم فى تنمية الروح الجماعية، والقيم الجماعية لدى الشباب. كما انها تساهم فى تنمية روح العمل المنتج، ومحاولة تقريب التفاوت الاجتماعى بين افراد المجتمع الواحد، وتساهم ايضا فى بث وتدعيم نظام الحكم وتنمية الروح الديمقراطية السليمة سواء من خلال الحوار والمناقشة، والعمل المشترك، كما تساهم باعتبارها وسيلة اتصال بين المجتمع الواحد فتزيد التعارف وتنمى الاحساس بالصداقة والمودة بين الشباب المنضم الى تلك المنظمات على مستوى الوطن ككل. كما اننا نشهد الآن المعسكرات الصيفية التى تقيمها الدولة والاحزاب السياسية.

تلعب دوراً تربويا هاماً فى بث الايديولوجيا السائدة، من خلال الندوات والمحاضرات والنشاطات الاخرى التى تحاول جميعها ان تمسك بيد شباب الجامعات والمدارس وتتحكم وتضبط توجهاتهم وسلوكهم نحو المجتمع الذى يعيشون فيه.

ثالثاً: الوسائط التربوية: بين التناغم والتنافر:

تشكل العلاقة بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية علاقة جدلية وتبادلية، بمعنى أن نجاح التربية المدرسية، يتوقف على النجاح فى التربية اللامدرسية، وأن التربية المدرسية تواصل ما بدأته التربية اللامدرسية، ومن هنا فان ضرورة التنسيق والترابط بين كل من التربية اللامدرسية والتربية المدرسية تعتبر عاملا حاسما فى نجاح التربية المدرسية.

وفى المجتمع العربى فاننا نلاحظ تناقضا وتنافرا بين القيم الخلقية التى تركز عليها التربية المدرسية - المقررات الدراسية - سواء تلك التي تعنى بتشكيل الخلق أو تلك التى تعمل على اكتساب المعارف المختلفة والممارسات العملية فى واقع الحياة، الامر الذى يترتب عليه أن تفقد القيم الخلقية المتعلمة كل فاعليتها فى توجيه السلوك. لتتحول إلى مجرد الفاظ جوفاء لا معنى لها. والاخطر من هذا ما يروج فى وسائط التربية غير المقصودة. بقيم متناقضة لتلك التى تحرص على تاكيدها التربية المقصودة - المدرسية - وهنا يكون الازدواج فى السلوك ويكون التناقض فى العمل، ويكون التمزق الداخلى للشباب فأى الطرق يسلك، وحينما تفقد القيم فاعليتها فى توجيه السلوك وحينما يتعرض الشباب للاختبار بين قيم تتناقض فيما بينهما، داخل وخارج المدرسة، يفقد المجتمع أسباب وحدته ورقية واستمراره[١٥].

ولا يتوقف الامر على مجرد التناقض على مستوى السلوك الخلقى بل يتعدى ذلك الى طريقة التفكير والاستفادة من كم المعارف والمهارات التى تزود المدرسة

بها النشىء. فالتربية المدرسية تحرص على تزويد النشىء بطريقة التفكير وتميل الى التفكير السليم المعتمد على الملاحظة والتفسير واتباع قوانين الفكر السليم. الا أن الامر لا يكون على هذا الحال خارج حجرات الدراسة. بل يسود الاسره والبيئة الاجتماعية خارج المدرسة نمطا من التفكير الغيبي واللاعقلي وقيما تتناقض عامة مع ما تبثه المدرسة فى نفوس الاطفال. ويتولد عن ذلك تنازع وصراع قيمى يشتت الاطفال ويباعد بينهم وبين ما تحاول التربية المدرسية أن تزود به النشىء.

كما أن ما يسود التربية المدرسية من كم المعارف والمهارات والمكتبات على المستوى اللفظى لا يجد الشباب مقابل له فى الحياة المعاشة وكذلك لا تتاح له الفرصة لتوظيف تلك المعلومات والقيم والمهارات. من هنا تنعزل المدرسة رويدا رويدا عن المجتمع. وتسود أنماط التربية اللامدرسية بين الاطفال والشباب.

ولا شك أن الوعى بالتناقض والتباعد بين كل من التربية المدرسية والتربية اللامدرسية بكل وسائطها . يلقى بالعبء الاكبر على التربويين والمهتمين بمجال التربية والتعليم. من ضرورة التنسيق والتكامل والتناغم بين كل من المدرسة والمجتمع. ممثلا لكل وسائط التربية الاخرى. وهذه الضرورة لا يمليها فرد أو قوى بعينها . وأنما هى رهن باداره حوار ونقاش وجدل حول ذلك التناقض والتباعد بين المدرسة والمجتمع وصولا الى صيغة وبرنامج جديد يحقق الهدف من ضرورة التناغم بين وسائط التربية المختلفة وهذا البرنامج. وتلك الصيغة. يلزمها أن يشارك فيها كل المهتمين والمعنيين بشأن تربية النشىء وتعديل السلوك حتى تصبح محل اقتناع من المجتمع بالسعى والدأب نحو تطبيقها. فوسائل الاعلام فى جملتها . والتليفزيون على وجه الخصوص يعطينا درسين هامين بصدد ما نقول[١٦]

أ) ان التأثير المباشر للتليفزيون يكون فى أدنى درجاته ما لم تتدعهم القيم التي يتضمنها بأشكال أخرى من التعليم فى المجتمع والمدرسة. مثل التكيف

الاجتماعى فى الاسرة والوسائط التربوية الاخرى. ويمكننا أن نفترض فى ثقة انه اذا كانت القيم المتضمنه فى برامج التليفزيون تتناقض بشده مع التأثيرات الاجتماعية والثقافية الاخرى، فأنه يمكن اعتبارها فى أول الامر ظاهرة غير عادية. ولنأخذ على سبيل المثال التأثير المختلف للمسلسلات الامريكية على شباب العالم الثالث، وما تحاول ان تبثه تلك المسلسلات من قيم غريبة ودخيله على القيم السائدة فى العالم الثالث.

ب) أن التليفزيون كوسيلة مؤثرة له علاقة مباشرة بالمدرسة حيث أثبتت الدراسات العديدة عن البرامج التثقيفية للتليفزيون المكثفة فى امريكا الشمالية واوروبا الغربية ودول العالم الثالث بان الاطفال يقضون ساعات طويلة فى مشاهدة تلك البرامج اكثر من الساعات التى يقضونها فى المدرسة، ومن هنا فان اهمية التنسيق بين هذا الجهاز وما تقدمه المدرسة، يصبح من الامور اللازمة لانجاح التربية المدرسية.

جـ) ما تحويه برامج التليفزيون من تأثير مادى - الملابس والماديات واسلوب الحياة العام، والدعاية التجارية للمنتجات الاجنبية - على برامج التليفزيون - فمعظم البرامج الامريكية تعكس مستوى معيشى عاليا جدا يعتبر بعيد كل البعد عن متناول من يشاهدوه، وخاصة فى بلدان العالم الثالث.

ومع ذلك ينبغى ان نفرق بين هذه الصورة من الترف المادى وبين آثرها على نظام القيم. والخطر فى هذا واضح فهو يشجع الناس على تقليد مستويات تعجز امكانياتهم عن بلوغها مما يولد لديهم احباطا شخصيا. ولا يتوقف الامر على البرامج الامريكية والاجنبية التي تحاول ان تغذو عقول المواطنين فى البلدان النامية، بل برامج البلدان النامية ذاتها، تأتى على صورة مشابه ومطابقة لنفس البرامج الامريكية والغربية وصورة ممسوخة منها ايضا، حيث تمثل تلك البرامج

الاجنبية اكثر من نصف الارسال التليفزيونى اليومى.

والامثلة التى تشرح كيف يقوض النفوذ الاجنبى مشاعر الشخصية القومية والاحساس بقيمة الثقافة الوطنية كثيرة. فلقد نشر "ادوارد سنتورد" على سبيل المثال المحتوى المماثل لبرامج الاعلانات التجارية فى تليفزيون فنزويلا وقد قام بسؤال مجموعة من الطلبة حول محتوى البرامج عن سياق الاعلان ومكان ونهاية الحدث والتعرف على الاخيار والاشرار فى الاعلان. ولقد اظهرت النتائج النماذج التالية[١٧]:

- الاخيار دائما من الولايات المتحدة الامريكية، والاشرار من بلاد اخرى، خاصة المانيا ويليها الصين.
- الاخيار دائما من البيض، وهو اغنياء عادة. أو من رجال البوليس أو من المخبرين أو العسكريين.

الاشرار من السود والفقراء. ويكونون أساسا من العمال والفلاحين أو موظفى المكاتب.

- البطل هو دائما الرجل الابيض الذى يبدو عليه انه من امريكا الشمالية غنى، ويجوب العالم، يزرع السلام والعدل.
- تركز الدعاية على العطور وأدوات التجميل والحبوب والاغذية الجاهزة للطبخ وللاستهلاك والصابون والبيرة والدخان... الخ وتحض على الاستيراد فى حين تنادى حكومات الدول النامية بالانتاج وتشجيع الانتاج الوطنى، ولكن الدعاية الاجنبية تذهب الى عكس ذلك. ولا شك أن كل تلك الحقائق سواء فى مجال وسائل الاتصال الجماهيرية من خلال برامجها المشوهه والتابعة للنموذج الاجنبى والغربى، أو الوسائط التربوية الاخرى تلقى بثقلها على التربية

المدرسية من ضرورة التناغم والتنسيق بين المدرسة والمجتمع. فلم يعد مسلما بأن وسائل الاعلام تقوم بدور في التربية غير المقصودة، ولكنها تقوم بدور تربوى مقصود ومرسوم من حيث الاهداف والغايات والوسائل المعنية، حيث يكرس قيما على حساب قيم أخرى ويدعم اتجاهات فردية على حساب اتجاهات جماعية. فسياسات الاعلام ترسم مسبقا لتحقيق اهداف بعينها ومن هنا فهى تشارك المدرسة فى التربية المدرسية. ومن ثم فالتنسيق بين هذه الوسائل والمدرسة امر حيوى.

- أن التناغم والتلاحم بين أطراف التربية، سواء كانت مدرسية أو لامدرسية ضرورة هامة يلزمها المجتمع للمحافظة على استمراره ودوامه. وعلى النجاح مهمة المدرسة بربطها بالمجتمع ربطا تكامليا، ولكننا لا نأمل كثيرا فى الحلول الفردية أو الفئوية أن هذه القضية تهم المجتمع بأسره ومن هنا فان المجتمع بجميع اتجاهاته الفكرية والاجتماعية مناط به المشاركة فى رسم سياسة شاملة على المستوى القومى. تؤدى فيها الاسره دورها التربوى، والطبقة الاجتماعية، وجماعة الرفاق ودور العبادة، ووسائل الاعلام والاحزاب السياسية، والمنظمات والنقابات المهنية، وكل أطراف التربية، الى جانب المدرسة، فالمدرسة وحدها لن تستطيع أن تقوم بهذا الدور فالوقت الذى يقضيه الطفل بين جدران المدرسة محدود بالنسبة لباقى ساعات اليوم التى يقضيها في سماع ومشاهدة اجهزة الاعلام، أو قراءة كتاب أو جريدة، أو اللعب مع الرفاق أو الانغماس فى نشاط احد الاحزاب السياسية

ان الهدف القومى والوطنى يفرض نفسه. من أجل تماسك المجتمع نفسه قيميا، واجتماعيا وثقافيا...الخ. ومن أجل ان تستطيع المدرسة ان تشارك - لا بمفردها - مع الاخرين فى الاعداد السليم للحياة المعاشة والحياة المستقبلية معا. ان الشباب ليس امانه فى يد التربويين داخل جدران المدرسة فقط. ولكنه أمانه فى يد المجتمع

٣

خارج وداخل جدران المدرسة

ان التناقض والتنافر القائم الآن بين اطراف التربية سواء المدرسية أو اللامدرسية، حله رهن بتضافر الجهود الوطنية والقومية فى ايجاد صيغة أو وضع أطر عامة تسعى كل الاطراف - الوسائط - الى تحقيقها. ولا يحل هذا التناقض ببعض المقولات أو الالفاظ الجوفاء التى قد يرددها البعض هنا أو هناك، ولكنه رهن بتضافر القوى الاجتماعية المختلفة والفكرية، وعلى رأسها رجال التربية والتعليم.

المراجع

1- Hoebel, E.A Damson. *Anthropology: The Study of Man*, (N.Y.Mc - Graw Hall Book Co.1966), pp.52 - 53.

٢- زكى محمد اسماعيل، انثروبولوجيا التربية (الاسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠)، ٣٦ - ٤٧.

٣- منير المرسى، فى اجتماعات التربية (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٢)، ص٢٩.

4- Brown Francis,J. *Educational Sociology*. 2 nd (N Y.Prnetice Hall, 1955)p 209

٥- زكى محمد اسماعيل، مرجع سابق، ص٤٨.

6 Mead, M.*Early Childhood Experince and Later Education in Complex Culture in Anthropology Ical Perspective on Education* (ed.) Mussy Lwax, Stanely Diamond and Fred Gearing, (N.Y.Basic Books. Lnepubishers, (1971), pp.7 - 90.

٧- زكى محمد اسماعيل، مرجع سابق ص٦١.

٨- محمد عبد الفتاح ابراهيم، الجريمة والعقاب فى المجتمع التهلى الافريقى (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٦٦)، ص٢٣.

9- Mead, M , *Cominy of age in Somoa* (U.S.A.A Mentor Book, 1949), pp.67 - 68.

١٠- فرديك الكيلين وجير الدهاندل، الطفل والمجتمع - عملية التنشئة الاجتماعية ترجمة محمد سمير حسانين (طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة، ١٩٧٦)، ص١٢٨.

١١- محمد الهادى عفيفى، فى اصول التربية - الاصول الثقافية للتربية

(القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٥)، ٢٣٥ - ٢٣٧.

١٢- فردريك الكين وجير الدهاندل، الطفل والمجتمع، مرجع سابق، ص ١٥٣ - ١٥٤.

١٣- المرجع السابق، ص ١٥٩ - ١٦١.

١٤- دونالدب، ايلى، "التلميذ بين عالمين" ترجمة: مي شهاب (مستقبل التربية، العدد الاول، ١٩٨٠)، ص٥٢.

١٥ عبد الفتاح تركى، المدرسة وبناء الانسان (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٨٣) ص ٣٥ - ٣٦.

١٦ ريتاكروز وبريان، "وسائل الاعلام الجماهيرية والتربية وبث القيم" ترجمة: عبد السلام همام بدر (مستقبل التربية، العدد الأول، ١٩٨٠) ص ٧٠.

١٧- روفائيل رونكاجليولو "الدعاية الاجنبية وسيلة اتصال وتربية في البلاد النامية" ترجمة: سهير عبد المنعم توفيق (مستقبل التربية، العدد الاول، ١٩٨٠) ص٨٥.

الفصل الثانى

التربية والبنية الاجتماعية

التربية والبنية الاجتماعية

مقدمة

تشكل منظومة البلدان المتخلفة تمايزا فريدا يباعد بينها وبين البلدان الاخرى الرأسمالية أو الاشتراكية، وهذا التمايز يتضح في الابنية الاقتصادية والاجتماعية السياسية والتربوية، التي تتصف بمجموعة من الخصائص تجعلها تحتل مكانه ذات أهمية أمام الدارسين والباحثين الذين يتناولون بدراساتهم البلدان المتخلفة أو العالم الثالث أو العالم النامي أو المتطلع للنمو كما قد يحلو للبعض من وصفه بتلك الصفات والنعوت، ولقد احتلت بلدان العالم المتخلف أهمية خاصة لدى كثيرين من الدراسين من أبناء البلدان المتقدمة تركزت جميعها حول الابنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولم تحتل نفس الاهمية لدى الدراسين من أبناء تلك البلدان المتخلفة.

واذا كانت منظومة البلدان المتخلفة قد لاقت من الدارسين والباحثين الاهمية، فان ذلك لا يشمل مجال التربية، حيث نجد أن الدراسات والبحوث التي اجريت فى تلك البلدان قليل جدا، ومن هنا تأتى هذه الدراسة لكى تلقى الضوء على العلاقة التبادلية بين كل من التربية كنظام اجتماعى والبنية الاجتماعية المتميزة لتلك البلدان، اذ أن هذه الدراسة تميط اللثام عن الأسباب الجوهرية لتخلف هذه البلدان وخصائصها العامة وكذلك خصائص البنية الاجتماعية. كما توضح الدراسة العلاقة بين التربية والبناء الطبقى، ملقية الضوء على مظاهر الانحياز الطبقى للتعليم فى مصر، ثم تتناول المؤسسات التعليمية فى تلك البلدان المتخلفة.

أولا: لماذا هى بلدان متخلفة:

لا شك ان اطلاق صفة التخلف على مجموعة من البلدان دون غيرها، يستلزم

منذ البداية مجموعة من الحجج والاسانيد والبراهين على تلك الصفة، وكذلك على تلك البلدان. أو بمعنى أدق يستلزم ذلك ايضاح المنهج المستخدم الذى يؤدى الى تلك الحقيقة. وبصرف النظر عن أن صفة التخلف قديمة قدم الاستعمار، وهى مقولة ظهرت إبان اكتشاف المستعمرات حيث لبس الاستعمار ثوب الحضارة والتقدم كقناع لغزوها. وظلت هذه المقولة مرتبطة بالبلدان الأسيوية والأفريقية التي كانت ومازالت مستعمرات أو اشباه مستعمرات للبلدان الرأسمالية، سواء أيام عظمة انجلترا وفرنسا، أو الآن فى ظل الهيمنه الأمريكية الامبريالية - التي ورثت التركة بكاملها - ولكن التغيرات الدولية والمستحدثات العلمية، أدت الى صيغ جديدة غير تلك التى كانت سائدة فى القرن التاسع والنصف الأول من القرن العشرين.

١- دعاوى ومحاذير حول تقسيم دول العالم:

ليست بلدان العالم - الكرة الارضية - في منظومة واحدة متجانسة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وتربويا، ولكن هناك تباين واختلاف بين بلدان العالم. وهذا التباين والاختلاف لا يرجع الى صدفة أو عوامل طبيعية وراثية، ولكن منشأة بالأساس تقسيمات اقتصادية واجتماعية وسياسية تحددها الخيارات الايديولوجية المطروحة في تلك البلدان. وهناك دعاوى كثيرة حول تقسيم العالم الى دول الشمال الغنية - مدينة العالم - ودول الجنوب الفقيرة - ريف العالم. والى دول استعمارية رأسمالية وأخرى اشتراكية، وثالثة نامية أو متطلعة الى النمو أو شبه متقدمة. وهناك ايضا التنظيرة الصينية الشهيرة التى تقسم العالم الى العالم الأول والثانى والثالث... ولكن خلف هذه الدعاوى المتباينة ايديولوجيات تدافع باستماته عن مصالحها الطبقية فى بقاء وتقسيم العالم الراهن وفق توجهاتها فى تحقيق أكبر قدر من النفع فى استكاتيكية الحالة كما هى.

فنحن نجد بيرجالية يقسم العالم الى[١]:

أ- فريق البلدان التي اختارت النظم الاشتراكية منهاجا وحياة لها سواء تحقق ذلك أم مازال في طور التحقق العبرة بالمعيار على الواقع من حيث توجه وفق الفلسفة الماركسية اللينينية. ونحن نقول رغم انهيار التجربة الاشتراكية في تلك البلدان، الا إنه يصعب علينا توصيفها الآن. هل هي حقا بلاد رأسمالية كاملة الرسمله، ام هي بلدان سوف تتدهور الاحوال بها وتقف في محاذاه الدول المتخلفة. لا شك ان المستقبل يحمل الاجابة في طياته، ويصعب علينا الحكم عليها الان وتوصيفها التوصيف العلمي الدقيق.

ب- فريق البلدان التي ما زالت تدار بقوانين النظام الرأسمالي وعلى الرغم من التناقضات والصراعات الأيديولوجية، الا أن الفريق الأول يقدم نموذجا للتجانس ووحدة العمل على مساحة واسعة الأرجاء. أما الفريق الثاني فينقسم بدوره الى:

١- البلدان الرأسمالية المتقدمة والمصنعة تصنيعا ممتازا وهي تشكل ما ندعوه غالبا بالمعسكر الرأسمالي أو استحياء بالمعسكر الغربي.

٢- البلدان المتخلفة التي يكون اقتصادها وسلطاتها السياسية تحت هيمنة الامبريالية. ان هذه البلدان - العالم الثالث - ترتبط جدليا بالبلدان الرأسمالية المتقدمة بعلاقات استغلال وتبعية ناجمة في جوهرها من الامبريالية نفسها.

ان بلدان العالم المتخلف - الثالث أو النامي كما تسمى - تجد نفسها الآن وبعد التحرر من التبعية الاستعمارية المباشرة - التواجد العسكرى - على مستويات متباينة في حقل التطور الاجتماعي وهي تتميز بعضها عن بعض من

حيث البنية الاجتماعية الطبقية ومن حيث نطاق وشدة حركة التحرر الوطني، ومن حيث النسبة بين القوى الاجتماعية الطبقية ودرجة تنظيمها. الخ[٢].

وبذلك فان هذه المنظومة من البلدان ليست متجانسة تماما ولكنها ذات قاسم مشترك في عديد من السمات التي تحول بينها وبين غيرها من البلدان. ونحن نتبنى وجهة النظر هذه في تقسيم العالم وفق ما سبق، ولكن ذلك يستلزم منا أن نعرض لوجهات النظر الأخرى.

يطرح سمير أمين المفكر الاقتصادي المصري وجهة نظره حيث يقسم العالم وفق رؤيته "الى دول المركز ودول المحيط" ويقصد بدول المركز البلدان الرأسمالية عالية التطور، ودول المحيط ما عداها من بلدان، حيث تتبع دول المحيط المركز فى حركته، واتجاهه ويحكم هذه العلاقة النظام الاقتصادى العالمى الراهن والسوق التجاري، وبالتالى فهو لا يتعامل مع بلدان نامية أو دول العالم الثالث أو العالم المتقدم، ولكن بلدان تدور فى فلك المركز المسيطر والمحتكر لكافة الأشياء والصراع يكون بين بلدان المركز والمحيط.

كما نجد أيضا التنظيرة الصينية الشهيرة (العوالم الثلاث) التي تقسم العالم الى العالم الأول ويضم مجموعة البلدان الرأسمالية عالية التطور وهى بلدان امبريالية تعيش على نهب واستغلال غيرها من البلدان. والعالم الثانى ويضم دول أوروبا الغربية. والعالم الثالث ويضم ما عدا ذلك من بلدان أخرى، فيما عدا الاتحاد السوفيتى الذى يوضع ضمن بلدان العالم الاول.

ولكننا نود منذ البداية أن نؤكد اختلافنا مع استخدام مصطلح "العالم الثالث: أو العالم النامى أو المتطلع الى النمو أو شبه المتقدم، كتعريف لمجموعة الشعوب والمجتمعات المتخلفة شكلا وموضوعا. فبغض النظر عن كون هذه التسمية قد أطلقتها مجموعة الدول الاستعمارية والرأسمالية الكبرى على هذه الشعوب غداة

حصولها على استقلالها السياسي في محاولة مباشرة وغير مباشرة للبعد بها عن مجموعة البلدان الاشتراكية والتقارب والتعاون معها، ومحاصرة البلدان الاشتراكية الوليدة غداه الحرب العالمية الثانية. فأن هذه التسمية رغم ما قد حظيت به من شيوع واستخدام حسن النية من قبل الكثير من الباحثين دون مناقشة. فأنه لا يتضمن أية دلالة لغوية إو موضوعية سليمة. فاذا كان هذا هو العالم الثالث، فأين العالم الأول والثاني والرابع...الخ. واذا كان المفهوم الضمني هما البلدان الرأسمالية والاشتراكية، فأيهما الرقم الأول وأيهما الرقم الثاني؟ وما هو المحتوى الضمني للعالم الثالث ثم هل انتهى تقسيم الكرة الأرضية الى عوالم ثلاث؟ أم أن المستقبل يعد بأرقام عوالم جديدة (رابع وخامس...الخ) هذا بالاضافة الى انعدام الصلة المنطقية واللغوية بين الأرقام والمسميات، حين يمكن الحاق الرقم أو ربطة بأى اسم ولا يمكن تحويل الرقم نفسه الي اسم،لأن الاسماء مفاهيم نسبية متغيرة والارقام نظرية مطلقة[٣].

هكذا تتأكد ركاكة وخطأ استخدام هذا المفهوم الشائع باسم (العالم الثالث) كما يتضح ايضا أن تعبير البلدان النامية غير لائق أدبيا في ظل التبعية الكاملة التى تعيشها معظم هذه البلدان. وكذلك مصطلح (البلدان النامية) فالنمو هنا الى أين؟ وبالقياس بمن؟ ونمو عن ماذا؟ وفي أي اتجاه؟ ووفق أي نظرية اقتصادية أو اجتماعية أو فلسفة...الخ. وبذلك فنحن اميل الى استخدام مصطلح (البلدان المتخلفة) كتعبير عن منظومة البلدان التى تسير في فلك النظام الرأسمالي العالمي طواعية أو جبرا، ويتحكم هذا النظام فيها وفق قوانين السوق الرأسمالي. وهي مجموعة البلدان التي لا تنتهج الاشتراكية العلمية - وان تشدق بعض سياستها بذلك - سبيلا للخلاص من مشكلاتها وحلا لقضاياها الملحة.

ومصطلح البلدان المتخلفة يحدد لنا أن تقسيم العالم يعتمد بالدرجة الاولى على

عديد من المعايير والمقاييس - مؤشرات - منها نصيب الفرد من الدخل القومى ودرجة الاستقرار السياسى والاقتصادى، وحجم الصادرات والواردات ونوعياتها وحجم المعونات الخارجية ومصادرها، ومجالات الاستثمار القومى، ومستوى المعيشة، وأسلوب الحياة، وهذه المؤشرات ايضا تحدد نمط التخلف السائد ودرجته فى المجتمع، ولا يمكن استخدام أخذ المؤشرات دون الاخرى كمقياس للتخلف.

وللبلدان المتخلف أكثر من مدخل للنظر الى التخلف من حيث كونه ظاهرة اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وتربوية. ونستطيع أن نؤكد "أن التخلف ظاهرة تصيب بعض المجتمعات، وتعنى بطء الحركة فى تحقيق النمو الذاتى لها - وليس فى اللحاق بغيرها - وهى تنبع أصلا من تأثيرات تفاعلية خارجية - وليست متأصلة فى كيان المجتمع بيولوجيا أو وراثيا - وتتجسد فى سوء استغلال الطاقات المادية الكامنة. وضعف البناء الطبقى - سيادة الصفوة الحاكمة - والاطار الثقافى القائمين، وعدم كفاية النظام السياسى فى تحقيق استقرار المجتمع وتنجم عن هذه الحالة مشكلات، تعترض الهيكل الاقتصادى والتبعية أشهرها - وتخلخل البناء الاجتماعى - الثقافى - ونسق القيم أوضحها - وتناوىء النظام السياسى - وفقدان التربية السياسية أظهرها[٤].

٢- خصائص البلدان المتخلفة:

تمتاز جملة البلدان المتخلفة بمجموعة من الخصائص تميزها عن غيرها من بلدان العالم الرأسمالى - الامبريالى وبلدان العالم الاشتراكى ونستطيع أن نوجز تلك الخصائص فيما يلى[٥]:

- يضم العالم المتخلف ٧٠٪ من البشرية، ومع ذلك فاجمالى دخله - بما فيه دول البترول لا يتجاوز ٣٠٪ من الدخل العالمى.

- تحصل البلدان المتخلفة المنتجة للمواد الأولية على ما لايزيد عن ١٠٪ من سعر بيع تلك المواد للمستهلك النهائى حتى فى الحالات التى لا يجرى فيها أى تصنيع لتلك المواد.

والفرق تستولى عليه الشركات الرأسمالية من خلال عمليات النقل والتسويق، والمثل الصارخ لذلك هو أن الدولة المنتجة للموز فى امريكا الوسطى تحصل على ٧٠ سنتا فقط ثمنا لصندوق الموز الذى يباع للمستهلك بستة دولارات فى نيويورك.

- تحصل البلدان المتخلفة على ٤٪ فقط من القروض التى يقدمها النظام المصرفى الدولى (صندوق النقد الدولى، مجموعة البنك معا).

- لا ينتج العالم المتخلف حتى الأن، ورغم كل جهود التصنيع إلا ٧٪ من الانتاج الصناعي العالمى.

- فى مجال الفكر والثقافة يخضع العالم المتخلف لتأثير واضح ومسيطر من جانب الدول الصناعية الكبرى، والدول الرأسمالية بالذات، ومن خلال نظم التعليم المنقولة عن الخارج، ومن خلال وسائل الاعلام التى تهيمن عليها تلك الدول.

- يموت عشرات الآلاف جوعا كل عام فى بلدان العالم المتخلف، فى حين يعيش أكثر من مليون فى حالة سوء التغذية المزمنة. وعلى سبيل المثال تستخدم الولايات المتحدة سنويا حوالى ٣ مليون طن من الاسمدة يمكن أن تساعد على انتاج ٣٠ مليون طن من الحبوب الغذائية - لتربية الحشائش فى ملاعب الجولف وأرضي سباق الخيل.

- تزداد الاقلية الغنية ثراء، ويعيش ٧٥٠ مليون نسمة من أبناء العالم المتخلف تحت مستوى الفقر الذى حدده البنك الدولى ٧٥ دولارا فى السنة).

- نصف سكان البلدان المتخلفة لم يتلقوا أى تعليم فى حين أن ثلثى أطفاله لا يجدون مكانا بالمدارس.

- سوء توزيع الدخل القومى بشكل صارخ، حيث نجد أن ابناء تلك البلاد منقسمين الى أغلبية هائلة تعيش فقرا شديدا أو شريحة ضئيلة العدد لا تتجاوز ٥ / من مجموع السكان ذات وجود اقتصادى طفيلى تعيش حياة شديدة الرفاهية، بينما نجد الطبقة المتوسطة التي تضم اصحاب المهن الحرة والأيدى العاملة الماهرة تمثل قطاعا ضئيلا

تعمل الغالبية العظمى من أبناء تلك البلاد فى الانشطة الاقتصادية الأولية فى قطاعات الزراعة وتربية الماشية. وتستخدم أدوات انتاج بدائية وأساليب متخلفة. أما قطاع الصناعة والخدمات، فيتميز بضآله الشأن أمام القطاع الأول من الانتاج، مما يترتب عليه انخفاض متوسط الانتاجية

- كما يعانى نظام ملكيه الأرضى الزراعية فى تلك البلاد من ظاهرتين متطرفتين تضران الكفاءة الاقتصادية للأرض بشكل خطير، الظاهرة الأولي الملكيات الكبيرة والثانية الملكيات المفتتة.

انخفاض مستوى التعليم الرسمى من ناحية وعدم انتشاره على نطاق واسع من ناحية ثانية. وهذا علاوة علي انتشار الأمية بشكل خطير، وهى حقيقة هامة فى ضعف انتشار وسائل الاتصال. ولا شك أن انخفاض المستوى التعليمى على هذا النحو الصارخ يؤثر تأثيرا مباشرا على الاعداد المهنى والفنى الحديث للأجيال الجديدة ففى مصر لم تتجاوز نسبة استيعاب الأطفال فى س ٦-٨ حوالى ٨٠٪ عام ١٩٩٢، وبلغت نسبة الامية اجمالا حوالى ٥٦.٥ / عام ١٩٩١.

٣- عالم الاغنياء وعالم الفقراء:

هناك حقيقة لامراء فيها، ناهيك عن أنها مؤسفة جدا، تفقأ عين كل من يطلع على حياة "العالم المتخلف" وهي أن بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية تتأخر كثيرا في المجال الاقتصادي عن الدول المتطورة صناعيا. ولدى الاحصاء العالمي جملة من الادلة تتيح تقدير كل شدة التأخر الاقتصادي في البلدان المتخلفة ومقدار الحرمانات المادية التي تعانيها شعوبها، وأكثر الأدلة الاحصائية انتشارا، هي مقدار الدخل القومي لكل فرد من السكان.

ففي عام ١٩٧٠ بلغ متوسط دخل الفرد في الدول الرأسمالية العالية التطور ٢٩٩٠ دولار ١ مقابل ٢٣٠ دولار في البلدان المتخلفة. واذا استخدمنا هذا الرقم لقياس مدى تأخر المستعمرات وأشباة المستعمرات - البلدان المتخلفة - فليس من العسير أن نتبين أنها تأخرت في تطورها الاقتصادي عن الدول الرأسمالية أكثر من ١٠ سنوات (٢٢٩٠ : ٢٣٠ + ١٣) كما تجدر الاشارة بخاصة الى أن التأخر النسبي لبلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية لا يقل على مر السنين بل على العكس يشتد أكثر فأكثر.

ان هذا الرقم تشوبه رغم كل دلالته، جميع النواقص اللازمة عادة للأرقام الاحصائية الوسيطة، حيث نجد أن جمله الدول العربية المصدرة للبترول تأتي على رأس قمة البلدان التي تتميز بأكبر دخل وطني للفرد الواحد من السكان.

فهل هذا يعني أن هذه الدول هي أعلى بلدان العالم تطورا من الناحية الاقتصادية؟

ولا شك أم مثل هذه الاستنتاج سيكون سطحيا للغاية فان المداخيل الرفيعة من البترول تتحول الى ثروات اسطورية بالنسبة للفئات العليا الحاكمة في هذه الدول.

ولكنها لا تخلق أساسا متينا، موثوقا لأجل تطوير الاقتصاد الوطنى. فان مصائر الاقتصاد الوطنى لا تزال تتوقف كليا على الاسواق الرأسمالية الخارجية، ناهيك عن أن احتياجات البترول ليست دائمة لا ينضب لها معين.

وفى مصر كان تطورا حصة الأسر النسبية من الدخل القومى فى صالح قلة لا تتجاوز ٥٪ من عدد السكان فى حين أن أكثر من ٥٠٪ من جملة السكان لم يتطور نصيبها من الدخل القومى خلال عشر سنوات ١٩٦٥ - ١٩٧٥. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

تطور الحصة النسبية لمجموعات الاسر من الدخل القومى فى الفترة من عام (١٩٦٥ - ١٩٧٥)(٧)

مجموعات الاسر	النصيب النسبى من الدخل القومى ١٩٦٥	النصيب النسبى من الدخل القومى ١٩٧٥	نسبة الزيادة أو النقص
- أفقر ٤٠٪ من الأسر*	١٤٪	١٥,٣٦٪	+ ٩,٧٪
- الـ ٤٠٪ من الاسر المتوسطة الدخل	٣٩٪	٣٥,٦٣٪	- ٨,٦٪
- الـ ٢٠٪ من الاسر المرتفعة الدخل	٤٧٪	٤٩,٠١٪	+ ٤,٣٪
- أغنى ٥٪ من الاسر	١٩,٦٪	٢١,٦٧٪	+ ١٠,٦٪

* يعتبر البنك الدولى ٥٠ دولار أو ٧٥ دولار للفرد فى السنة بأسعار ١٩٧١ م كحظ للفقر تم على حسابه المقارنه.

وما زال التناقض يزداد حدة. ففى تقرير البنك الدولى الصادر في نهاية ١٩٨١ أشار الى توزيع الدخل فى مصر. الى أن نصف الدخل القومى يستحوذ عليه ٢٠ من السكان وأن ٥٪ وهم الحاصلون على أعلي الدخول فى مصر يستحوذن على ٢٢ من أجمالى الدخل، كما أكد البنك أن ٢٠٪ من السكان - فى أدنى السلم - ينالون ٥٪ من الدخل فقط.

ونورد معطيات أخرى تصف بمزيد من الدقة الهوة الاقتصادية التى تفصل بلدان أسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية - الفقراء - عن الدول الصناعية عالية التطور - الأغنياء - فى العالم الرأسمالى. لنأخذ أرقاما تبين الى اى مدى تلبى فى البلدان المتخلفة أبسط حاجات الانسان، حاجاته الى الأكل. هنا نتناول المتوسط اليومى من استهلاك السعرات الحرارية والبروتينات، قد يتسا ءل البعض بدافع الحيرة: لكن هذه من جديد علامة متوسطية؟ أجل لكنه لا يبقى فى هذه الحالة للأوهام الاحصائية غير مكان صغير جدا. فحتى أغنى شيخ عربى لا يستطيع أن يبتلع يوما بعد يوم من المأكولات بكميات تربو الى مالا حد له على متطلبات الجسم البشرى، يمكن القول أن الطبيعة ذاتها تحرص على مزيد من الدقة فى المعطيات الاحصائية.

فينال الانسان في اليوم الواحد ٢٥٠٠ : ٤٠٠٠ سعر حرارى بمتوسط ٣٠٠٠ سعر حرارى. ان سكان المستعمرات وأشباه المستعمرات هم باغلبيتهم الساحقة فى حالة دائمة من سوء التغذية وهذا يسفر عن عواقب فاجعة تتجلى فى ارتفاع نسبة الوفيات والأمراض، فتنتشر الأمراض الناتجة عن سوء التغذية وبسبب هذه الأمراض يموت فى بلدان الشرق الاوسط مثلا ثلث جميع الاطفال ممن لم يتجاوزا الخامسة من العمر. وفى بلدان افريقيا يصيب مرض الكفا شيو - كور وهو مرض ناجم عن نقص الزلالات فى الاكل ٩٨٪ من الاطفال ممن تتراوح اعمارهم بين ستة

اشهر وستة اعوام[٨].

ولنأخذ معطيات عن متوسط العمر فى مختلف مناطق العالم ففى أواخر الستينات وأوائل السبعينات كان متوسط العمر فى امريكا الشمالية وأوروبا الغربية واستراليا تتراوح بين ٦٨ - ٧٥ سنة. وفى امريكا اللاتينية بين ٤٨ - ٦٧. وفى اسيا بين ٤٠ - ٥٠ سنة. وفى افريقيا بين ٣١ -٥٠ سنة. وفى عدد من بلدان افريقيا وامريكا اللاتينية لا يزال متوسط العمر كما كان عليه فى اوروبا فى عهد روما القديمة (حوالى ٣٠ سنة)[٩] ولا شك أن هذه النسب تصيب الغالبية العظمى من أبناء الدول المتخلفة، وهى لا شك بعيدة عن حياة القلة - الحاكمة - لما تتمتع به من مزايا اقتصادية واجتماعية تحول بينها وبين الاصابة بكل تلك الكوارث السابقة.

٤- البنية الاجتماعية للبلدان المتخلفة:

هناك أختلاف واضح وبين فى توزيع الثروة والدخل وبالتالى توزيع القوة بصفة عامة داخل تلك المجتمعات، حيث نجد أن الطبقات التى تستأثر بأكبر نصيب من الملكية ذات طبيعة اقطاعية فى جوهرها، وهى تستأثر فى نفس الوقت بالنصيب الادنى من القوة السياسية وكون تلك الطبقات ذات طبيعة اقطاعية بمعنى انها جامدة غير ديناميكية من الناحية الاقتصادية وذات طابع طفيلى غير منتج، ولا يساعد على تطوير عوامل الانتاج وتجديدها وتوسيعها.

وتتلخص وظيفتها الأساسية فى العمل من أجل الحفاظ على بناء القوة وبناء الدخل القائم بالفعل والحيلولة دون تغييره أو تطويره. حقيقة أنها على استعداد لعمل بعض التنازلات لصالح التطور الاقتصادى الحديث، ولكن بشرط ألا يؤدى ذلك التطور الحديث الى اصابتها بأى أذى أو الى الانتقاص من ثروتها وامتيازاتها المكتسبة على مدى الأجيال، خاصة الامتيازات الطبقية فهى حريصة

أشد الحرص على عدم تغير البناء الطبقى الاجتماعى القائم بحال من الأحوال[١٠].

وتتميز بحساسية شديدة تجاه كل جديد ينال من ذلك البناء أو يحاول المساس به، حتى لو أدى ذلك الى استصدارها قوانين وتشريعات مجحفه تحول دون أى تغيير فى البنية الاجتماعية تقوم به القوى الاجتماعية الاخرى فى المجتمع.

كما أن الطبقة المسيطرة فى تلك البلدان تجند قوة عسكرية (الجيش - البوليس مكلف من أجل الحفاظ على الوضع الاجتماعى الاقتصادى القائم) الى جانب التشريعات المجحفة وتستخدم لنفس الغرض فى الوقت ذاته قطاعا عريضا من المثقفين المرتزقة الذين ينمون باستمرار عودا وقوة. والذين تطلق عليهم بعض الكتابات (البروليتاريا شبه المثقفة) وتنتمى غالبية أبناء ذلك القطاع من البروليتاريا شبه المثقفة الى الطبقات الدنيا والوسطى (وذلك أساسا من خلال انتشار التعليم والامتيازات المتزايدة التى تمنح لابناء الطبقات التى ظلت محرومة من أى خدمة لمئات السنين).وتعمل تلك الطبقة شبه المثقفة على تطوير بعض الاساليب والوسائل السياسية التي تستهدف تخفيف السخط الذى تعانى منه الجماهير العريضة وتمتصه وتحوله الى مسارات أخرى - كالتنفيس عنه فى هوس كرة القدم أو الترويج لبعض الفنون الهابطة عن طريق وسائل الاعلام - ومن الاساليب والوسائل السياسية التى تخدم هذا الغرض ونصادفها فى كثير من البلاد المتخلفة فى الوقت الحاضر بعض الحركات السياسية ذات الطابع المسرحى التي لا تستهدف أحداث تغيير واسع النطاق أو خلق قلقلة أو اضطراب والاحزاب شبه الديمقراطية والتنظيمات النقابية وغيرها من المنظمات الجماهيرية التى تخضع فى الحقيقة لتأثيرات خفية من جانب الحكومات والمصالح الاقطاعية أو الطبقات المسيطرة القائمة بالفعل[١١] وقد تتباين برامج تلك التنظيمات وتتطابق وتتصارع فى الظاهر، ولكنها فى الحقيقة تتفق فى معارضة اجراء أى اصلاحات جذرية على

نظم الملكية أو الضرائب أو أى مظهر آخر من مظاهر توزيع الدخل فى المجتمع بشكل يكفل العدالة والمساواه. ولكن هذا لا يمنع من وجود بعض القوى الثورية أو التنظيمات السياسية الثورية التي تطرح افكارا تختلف تماما مع أفكار الصفوة الحاكمة وهى تطرح البديل الثورى لتلك الحكومات المحافظة. وتشهد على ذلك امريكا اللاتينية والصخب والجدل السياسى الدائر فيها الان.

كما يمتاز البناء الطبقى للبلاد المتخلفة بالثبات بين القلة الحاكمة والمسيطرة والمالكة للثروة والسلطة والمرتبطة بالمصالح الاجنبية عادة وبين بقية جماهير الشعب المكونة من العمال والفلاحين والطبقة الوسطى - المتوسطة - والتى تفتقد كثيرا من الادوات لكى تعبر عن مصالحها كقوى اجتماعية ذات مصالح متباينة مع القلة الحاكمة. ونتيجة لاستخدام جهاز الدولة لادوات القمع تجاه التنظيمات الشعبية والنقابية والاتحادية التى تعبر فى مجملها عن مصالح الجماهير فان هذه الجماهير تفتقد لأهم اسباب تواجدها، وجودها الاجتماعى وهو الاعلان عن هويتها ومصالحها وطموحاتها، والدفاع عنها كما أن القوى الثورية فى معظم هذه البلدان نتيجة للقمع المستمر والمطاردات البوليسية والاجهاضات من قبل اجهزة الدولة لا تجد لها الفرصة كاملة لتنظيم صفوفها والاعلان بشكل صريح عن هويتها وتوجهاتها، لكى تعبر عن انتماءاتها الطبقية داخل المجتمع.

ان الاغنياء فى العادة يبذلون الجهد لتحويل افكارهم عن مسألة المساواة عندما يحاولون التوفيق بين التفكير والحياة، وبين مثل المساواة والتفاوت الاجتماعى الموجود فى الواقع المعاش. وهذا امر طبيعى. فقد حاولوا فى البداية ان يظلوا متجاهلين تعاسة الفقراء وبؤسهم. ففى كل بلاد العالم يوجد نظام من الحواجز النفسية والايديولوجية يحمى الطبقات الغنية من معرفة الحقائق الاجتماعية المحرجة[١٣].

ولقد تولدت الديمقراطية عن ازلة هذه الحواجز بالتدريج وهى مرحلة هامة بالنسبة للاصلاحات الاجتماعية، لانه تحت ظل الديمقراطية يزداد انتشار هذه الحقائق المحرجة بسبب تعاظم قدرة الفقراء على كشف اوضاعهم وخلق تنظيماتهم وتوحيد صفوفهم فى جماعات لها وزنها، قادرة على توضيح قضاياهم والنضال من أجلها.

ولا شك ان مثل هذه المهمة فى ظل غياب الديمقراطية تشكل عبئا ثقيلا تتحمله الطليعة الثورية فى البلاد المتخلفة، ففى وضع اجتماعى وطبقى شبه جامد وحاد فى التناقض بين القلة المالكة للسلطة والثروة وهى فى معظمها تنتمى الى قطاع السكرتارية - التى تلقت زمام الحكم بعد الاستقلال الوطنى وازدياد حركة التحرر الوطنى فى معظم البلاد المتخلفة وبين بقية الجماهير الشعبية، وبين سلب هذه الطبقات الاجتماعية من كل ادوات النضال ضد القهر والاستغلال الاجتماعى فى ظل غياب الديمقراطية أو وجود اشكال من الديمقراطية الشكلية تصبح مهمة النضال الطبقى لتغيير وتبديل تلك الاوضاع من اصعب المهام التى تعترض طريق الثورة الاجتماعية والسياسية فى البلدان المتخلفة.

ويزيد هذه المهمة صعوبة ارتباط معظم - ان لم يكن كل - هذه البلاد بالامبريالية الامريكية فى الوقت الحاضر والتى ليس من صالحها تغيير تلك الاوضاع الطبقية، بل بقاؤها والدفاع عن مصالح الطبقة الحاكمة التى ترتبط أوثق الارتباط بالاستعمار الثقافى الجديد والتى تنخرط - بوعى أو دون وعى - فى الصراع الايديولوجى الجارى على الساحة الدولية بين كل من الامبريالية والاشتراكية.

ولا شك أن الحلقة الرئيسية للصراع بين الطبقات الاجتماعية فى بلدان العالم المتخلف هى (الديمقراطية) والتى بدونها لا تستطيع القوى الثورية - الطليعة الثورية - للطبقات الشعبية أن تعبر عن وجودها الاجتماعى وطموحاتها. ولكن

السؤال الجوهرى هو: من سوف يعطى من؟ هل الاغنياء المالكين للسلطة والثروة - فى حاجة الآن للتنازل عن مصالحهم لصالح الفقراء؟ وما هو مقدار هذا التنازل وحجمه وحدوده ان تم؟ وبأى شكل سوف يتم؟ ولا شك أن هذه اسئلة تضعها الطبقة الحاكمة نصب أعينها عند الاجابة على الاسئلة السابقة. فهى قد تضطر الى بعض التنازلات فى حاله الازمات الحادة - الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية وفى حالة احتدام الصراع، فتحاول أن تتجنبه بأن تلقى ببعض الفتات للفقراء، الى أن تدبر الامور وتستحكم الحلقة من جديد، وتخلق أشكالا جديدة من القهر والقمع، سرعان ما تدفع بهذه الطبقات الشعبية الى نقطة البدء من جديد.

أن المهمة بلا شك صعبة ومريرة، ولكن لاسبيل ولا خيار الا الخوض في غمارهالانه لن يتحقق أى تقدم اجتماعي فى تغيير البنية الاجتماعية لصالح الطبقات الشعبية في هذه المجتمعات الا بالخوض في هذه المعركة المصيرية فالتغيير الاجتماعي المنشود سوف يكون وليد حركة وصخب وجدل تلك القضايا التي يجب أن تثار باستمرار، على كافة الأصعدة، لانه دون ذلك كله، فأن البناء الطبقى والبنية الاجتماعية لهذه المجتمعات سيظل ثابتاً لأمد ليس بالقصير.

ثانياً: التربية والبنية الاجتماعية:

عندما نتحدث عن التربية يجب أن نسأل أولا عن وظيفتها فى اعادة صياغة المجتمع واستمرار التشكيل الاجتماعى، وتعمل هذه الوظيفة على المستويين: مستوى الانتاج الايديولوجى (العقائدى) ومستوى كمية القوى المنتجة. وفى هذا الإطار المزدوج لا تقوم التربية بطريقة مرضية وفعالة مالم ترتبط وظيفتها في استمرار التشكيل الاجتماعى ارتباطا صحيحا بنمط الانتاج السائد والمميز لمجتمع معين - وحيث أن المجتمع لا يمكن أن يقتصر على قاعدته أو بنائه الاول، فكيف تحدد العلاقات بين هذا البناء الاول (الاساس الاقتصادى) والبناء التراكمى أو

الفوقى (الاساس - السياسى - الايديولوجى) الذى تنتمى اليه التربية؟ ولا تتشابه هذه العلاقات فى الانماط المختلفة للانتاج. ومهما كان نمط الانتاج فمن المؤكد أن الاساس الاقتصادى هو المهيمن فى نهاية الامر فأذا ما وافقنا وسلمنا بالحقيقة القائلة بأن الحياة المادية هى التى تشكل سائر مظاهر الحياة الاجتماعية فهو يعني ان مستوى تنمية القوى المنتج، الذى يتحدد بالحجم النسبى لفائض الانتاج وهو الذى يشكل الحضارة، غير أنه من المهم أن نميز بين هذا التحديد وبين مسألة أيهما المسيطر الأساس الاقتصادى أو الأساس السياسى الأيديولوجى. حتى نستطيع ان نوضح تلك العلاقة الجدلية بين كل من التربية والبنية الاجتماعيه فى البلدان المتخلفة[١٣]

(١) التربية والمجتمع:

التربية والمجتمع صنوان مرتبطان بعضهما ببعض ارتباطا وثيقا لا شك فيه. ويمكن اتخاذ أى منهما دليلا ومؤشرا على كيفية نمو الاخر وتطوره في أبعاده الأساسية. وللتربية فى المجتمع وظائف اجتماعية لا يفيد اغفالها أو التعامى عنها وهذه الحقيقة عن الترابط الوثيق والتبادل بين المجتمع والتربية تزداد قبولا يوما بعد يوم لدى الخاصة والعامة في معظم بلاد العالم. بنسبة الوعى الاجتماعي الذى يبلغونه[١٤]

ان الادب التربوى الحديث يشدد بشكل خاص على طبيعة العلاقات المتشابكة والمتبادلة بين التربية والمجتمع. ويمكن التسوية باتجاهين كبيرين الاول يقول: التربية بحكم استقلالها النسبى، تنتج علاقات اجتماعيه جديدة. والثانى يقول: أن التربية تعيد انتاج علاقات الانتاج القائمة. وعلى أية حال يبدو وكأن التربية مرتبطة بشدة بواقع العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة خارجها. وهذا أمر يتضح للباحثين أكثر فأكثر، ويلقى الاعتراف به قبولا متزايدا فى العالم كله.

أن التربية باعتبارها فى التحليل الاخير وسيلة من وسائل تشكيل الوعى الاجتماعى للفرد والجماعة. تبقى ظاهرة فوقية تجد أسبابها العميقة في البنى التحتية للمجتمع وهنا تفرض نفسها مقولة كارل ماركس الشهيرة: "أن وعى الناس لا يحدد وجودهم بل على العكس من ذلك، فان وجود الناس الاجتماعى هو الذى يحدد وعيهم". يبقى طبعا أن التحليل الموضوعى هو الذى يكشف صحة المقولات أو خطأها من حيث كون التربية وسيلة لتشكيل الوعى الاجتماعى على المحيط الفردى والجماعى، وبذلك تصبح التربية ذات صلة أساسية بالبنية الاجتماعية السائدة فى المجتمع إما دعما لها أو تنبأ لغيرها من البنيات الاجتماعية.

(٢) التربية والبناء الطبقى:

أن أهم ما يميز الطبقات الاجتماعية فى البلدان المتخلفة هو العلاقات التراكيبية فيما بينها لصالح الطبقات المالكة - للثروة والسلطة - والاكثر غنى، والارقام المعروفة فى هذا المجال، تبين الفروق الاقتصادية الحادة التي تفصل بين الطبقات الاجتماعية. ففى بلد مثل لبنان، حيث الفروق الاجتماعية الأقل من سواها فى الكثير من البلدان المتخلفة يملك حوالى ٤٪ من السكان ثلث الدخل القومى، ويملك ١٤٪ من السكان الثلث الثانى ويملك ٨٢٪ من السكان الثالث من الدخل القومى. وفى مصر ليس الحال أفضل ولكنه أسوأ بكثير، حيث نجد أن ٥٪ من السكان يملكون ٢٥٪ من الدخل القومى و٢٠٪ من السكان يملكون ٥٠٪ من الدخل و ٧٥٪ من السكان يملكون ٢٥٪ من أجمالى الدخل القومى.

ولا شك أن التخلف التعليمى الذى تعانيه البلدان المتخلفة بالمقارنة مع البلدان الرأسمالية، لا يمنع من البحث عن الفروق التعليمية القائمة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة في البلدان المتخلفة نفسها. ومن هذه الزاوية نستطيع أن نكشف العلاقة بين الطبقات الاجتماعية ونظم التعليم السائدة فى تلك البلدان.

فنحن نجد نسبة ٥٠٪ من السكان الذين فى عمر المرحلة الابتدائية والمستبعدين أصلا من أى شكل من أشكال التعليم، ينتمون الى الطبقات الاجتماعية الاكثر فقرا. الى جانب ذلك يجب التأكيد بأن حوالى ٥٠٪من المتعلمين فى المرحلة الابتدائية يتركون المدارس قبل أن يمضى على وجودهم فيها سنتان أو ثلاث، وهؤلاء بدورهم ينحدرون من الطبقات الاجتماعية الفقيرة - غير المالكة - أى أن هناك حوالى ٧٥٪ من السكان ينتسبون فى الوقت نفسه الى الطبقات الاجتماعية المسحوقة والبائسة اقتصاديا. وهذه النسبة تستدعى مباشرة فى الذهن النسبة نفسها تقريبا لسكان الريف والعاملين فى قطاع الزراعة والذين يمكن اعتبارهم خارج جسد التعليم والجدول التالى يلقى الضوء على ذلك

جدول رقم (٢)
نسبة السكان غير الاميين الى مجموع السكان فى العالم[١٥]

المتغيرة الدولة	الدول الغنية	دول الأوبيك	الدول الفقيرة	العالم
(مليون)				
- السكان غير الاميين	٧٥٨	١٨	٧٤٦	١٥٠٤
- نسبتهم المئوية الى مجموع السكان	٦٨.٩	١٨.٠	٢٦.٦	٣٧ ١٦

ومن المؤكد أن عدم وجود المدارس الابتدائية بأعداد كافية في المناطق الريفية، الى جانب نوعية التعليم الذى تبثه هذه المدارس أذا وجدت. مسئول الى حد بعيد عن استبعاد هؤلاء المواطنين. ولا يمكن القول أن انتفاء الرغبة الى التعليم عند

المواطنين الفقراء هو المسئول عن عدم ارسال أبناءهم الى المدارس. ذلك أن هذه الرغبة هى في جوهرها عملية اجتماعية (تأخذ بعين الاعتبار مجموع العلاقات الموضوعية القائمة بين الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها الفرد ونظام التعليم السائد)[١٦].

ان تجربة البلدان الرأسمالية المتقدمة في هذا المجال تؤكد على أن تعميم التعليم الابتدائى على جميع الطبقات الاجتماعية، يستلزم بالضرورة تحقيق مجانية هذا التعليم وتقديم المساعدات المادية والعينية للعائلات المحتاجة اقتصاديا. وبهذا المعنى نقرأ فى خطة (لانجفين - فالون Langevin - Wallon) التى تناولت اصلاح التعليم الفرنسى ما يلى: "ان المجانية القائمة فى النصوص ليست الا خدعة اذا ما بقيت مقتصرة على الغاء تكلفة الدراسة، واذا لم تأخذ بعين الاعتبار شروط المعيشة ووسائلها عند المتعلمين. وذلك انه فيما يتعلق بالعلاقات تعتبر ارباح الأولاد عن أعمالهم ضرورية والولد العامل ملزم بالمساهمة فى ميزانية العائلة وبدون هذه المساهمة يستحيل على العائلة ماديا أن تستمر[١٧].

وفى ضوء ذلك يمكن أن نطرح السؤال التالى: بالنسبة للمتعلمين فى مراحل التعليم المختلفة، ما هى انتماءتهم الطبقية؟

ومن الملاحظ أن معظم البلدان المتخلفة (سوى قلة من هذه البلدان بدأت تعيد النظر فى تراثها التعليمى الاستعمارى) تعرض أمام تلاميذها مؤسسات تعليمية ترتبط بشكل دقيق بطبقات اجتماعية محددة. والعامل الحاسم فى عملية اختيار هذه المؤسسات أو تلك هو الدخل المادى للطبقات الاجتماعية المختلفة. بمعنى أن هناك مدارس حكومية وضعيفة المستوى فى الغالب تتجه صراحة للطبقات الفقيرة. وهناك مدارس أفضل مستوى لكنها أغلى تكلفة وتتجه للطبقات الاجتماعية المتوسطة. وعلى رأس الهرم هناك مدارس موازية (الدروس الخصوصية) بالنسبة

للتعليم الرسمى الحكومى وهى طبعا للقادرين ماليا، ولها من الأهمية الكثير بحيث أن محك الاختبار للانتقال من المراحل التعليمية المختلفة هو مجموع الدرجات.

وهكذا يمكن القول أن وجود المدرسة مرتبط مباشر بالثمن الذى تشترطه لبضاعتها، هذا الثمن الذى يحدد بكل دقة الطبقة الاجتماعية القادرة على تحمله وبشكل واضح يمكن القول ايضا: أو وجود طبقات اجتماعية بامكانات اقتصادية متباينة أفرز مؤسسات تعليمية تستجيب فى جودتها وتكلفتها لهذه الامكانات أى أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائما بنيات تعليمية أكثر قسوة وعزلة.

وانطلاقا من هذه الظاهرة، يجب معاودة فهم النسب المرتفعة جدا من الاهدار المدرسى الذى يخضع له المتعلمون فى البلدان المتخلفة. أن التصفية المدرسية التى تتخذ أشكالا مختلفة وحادة كالتأخير والرسوب والتسرب، تصيب بشكل خاص تلاميذ المدارس ذات النوعية الضعيفة، هذه المدارس التى يأتيها زبائنها بحكم مجانيتها من الطبقات الكبيرة - الرأسمالية - التى تسمح لها امكاناتها الاقتصادية بالتوجه الى المؤسسات التعليمية ذات النوع الجيد والانتاجية المرتفعة. فتكاد تكون بمعزل عن أى تصفية مدرسية ومن هنا يمكن القول: أن مجمل التلاميذ المنحدرين من الطبقات الرأسمالية يكملون دراساتهم الثانوية والعالية، فى حين تتم تصفيه أبناء الطبقات الشعبية تدريجيا وقبل الوصول الى الجامعة أى أن كل طبقة اجتماعية تستهلك أخيراً من التعليم ما تسمح به امكاناتهم الاقتصادية. والدراسات القليلة التى تناولت العلاقة بين الأصل الاجتماعى والنجاح المدرسى في بلدان العالم تؤكد ذلك بوضوح. والجداول التالية توضح ذلك بجلاء فى كل من مصر وفرنسا.

جدول رقم (٣)

الفرص الدراسية تبعا للاصل الاجتماعى (فرنسا ١٩٦٥ - ١٩٦٦)[(١٨)]

الانتماء المهني والاجتماعي للأب	الفرص الموضوعية للألتحاق بالجامعة	معدل التوزيع بين أنواع التعليم المختلفة				
		علوم	آداب	حقوق	طب	صيدلة
عمال زراعيون	١	٤٥,٣	٣٨	١٢,٩	٣,٣	,٨
ملاك زراعيون	٨	٣٩,٣	٣٥	١٦,١١	٦,٣	٣,٣
عمال	٣,٤	٤٢,١	٣٧,٢	١٤,٧	٥	١
موظفون	١٦,٢	٣١,١	٣٥,٥	٢١,٥	٩,٢	٢,٧
مديرو أعمال صناعية وتجارية	٢٣,٢	٣٠,٥	٣٠,٦	٢١,٦	١٢	٤,٨
مديرون صناعيون	٧١,٥	٢٦,٦	٢٦	٢٦,٥	١٤	٦,٤
كوادر متوسطة	٣٥,٤	٣٤,٣	٣٥	١٨	٩,٩	٢,٨
مهن حرة وكوادر عالية	٥٨,٧	٣٠	٢٧	٢١,٥	١٦,٢	٥,٢

جدول رقم (٤)
يوضح مهن آباء المتعلمين المشتغلين بالحكومة والقطاع العام (مصر - ١٩٦٢)[١٩]

مهنة الاب والاصل الاجتماعي	٪ ذوى التعليم العالى	٪ ذوى التعليم الثانوي
رجال أعمال	٣٠.٨	٣٣.٥
مهن حرة	٢٦.٩	١٧.٧
عمل كتابى	٢.٧	١٨.٠
عمل فنى	٤.١	١٢.٧
وظائف ادارة عليا	٣.٩	٠.٨
وظائف علمية وهندسية	٢.٣	٠.٧
عمل يدوى	١.٤	٢.٨
مهن أخرى	٩.٩	١٣.٨

جدول رقم (٥)

نسب طلاب جامعة القاهرة والازهر بحسب مهن أبائهم (مصر - ١٩٦٦)[٢]

مهنة الاب	٪ جامعة القاهرة	٪ جامعة الأزهر	٪ مجموع السكان
مهنيين	٣٣.٢	١٧.٩	٣.٨
صغار موظفين وكتبة وشيوخ	٢٣.٠	١.٨	٣.٨
ملاك أراضى واصحاب مشروعات	٢٩.٣	١٩.٦	٨.١
عمال	٥.٦	٧.٧	٧٨.٣
فلاحون	٥.٨	٤٥.٥	٥٤.٣
غير محددة	٣.١	٨.٠	١.٨

وبنظرة شاملة الى الجداول السابقة التي ليست في حاجة الى قراءة مربوبة، حيث تبين الارقام ذلك، يتضح لنا أن الفرص التعليمية المتاحة لابناء الطبقات الشعبية العمال والفلاحين - والذين يعملون عملا يدويا مأجورا، فرص قليلة بالقياس الى بقية طبقات المجتمع الاخرى وذلك فى كل من فرنسا ومصر - وادا كانت بيانات هذه الجداول تعود الى الستينيات ولا سيما فى مصر فان الحال في السبعنات والثمانيات أسوأ بكثير من الشعارات التى رفعت فى الستينيات كانت تميل الى ترجيح كفة الفئات والطبقات الشعبية - ولاسيما العمال والفلاحين - حيث بلغت نسبتهم الى مجموع السكان حوالى ٥٦.١٪ والفرص التي اتاحت لابنائهم فى جامعتى القاهرة والازهر حوالى ١١٪ فاذا كان هذا هو حال الستينات فان السبعينيات والثمانيات بعد تكريس سياسة الانفتاح الاقتصادى وازدياد حدة التناقض الطبقى واتساع الهوة بين من يملكون ومن لا يملكون فان الحال ولا شك أسوأ بكثير.

وفي الواقع تبدأ اللامساواة التعليمية بين الطبقات الاجتماعية منذ الصف الأول الابتدائي حتى الجامعة، مرورا بالتعليم الثانوي حيث تتخذ شكلها الواضح - كما هو مبين فى جدول (٣) حيث تظهر الامتيازات التعليمية لابناء الطبقات العليا الذين يختارون الدراسات الأعلى مردودا اقتصاديا واجتماعيا كالطب والهندسة في حين يتكدس أبناء الطبقات الفقيرة الذين يصلون بصعوبة بالغة للجامعة في كليات الآداب والعلوم الانسانية.

٣- تزييف الوعي - الايديولوجيا السائدة:

أن الفروق الاجتماعية - التعليمية الحادة في البلدان المتخلفة، تطرح مسألة العلاقة بين مضمون التعليم أو ايديولوجيته من جهة، وبين الطبقات الاجتماعية المختلفة من جهة أخرى.

ومن هذه الزاوية يلاحظ أن النموذج المعرفي الذي خلفه المستعمرون بقي سائدا في مدارس البلدان المتخلفة، وجامعاتها رغم استقلالها السياسي، كما استمر استيراد البضائع التعليمية بدءا بالمناهج والطرائق وأساليب الامتحانات، وانتهاءا بالكتب المدرسية، ومؤخرا بالآلات والأدوات المعملية. حتي اللغة الأجنبية استمرت في الكثير من البلدان باعتبارها اللغة الأساسية للحصول علي الثقة والعلم، وإذا كان لهذا النقل، ومهما بلغت اقلمته مع الواقع، ما يبرره من زاوية من الزوايا، فان آثاره الاجتماعية لايمكن تجاهلها، وأن دراسات تربوية كثيرة، أثبتت أن مضمون التعليم في البلدان الغربية ليس محايدا اجتماعيا. وأن المدرسة تتبع مجموعة من المعايير الاجتماعية التي تختار بموجبها مناهجها وطرائقها وامتحاناتها وهذه المعايير التي ليس اقلها اعتبار المعرفة مسألة لفظية وتجريدية وهي المسئولة الي حد بعيد عن نجاح أورسوب أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، وبهذا المعني يقول (بودلو Boudelat واستابليه Establet) عن مضمون التعليم الفرنسي: (عندما تفرض المدرسة علي الجميع لغة البعض وتاريخهم وعالمهم الاجتماعي، وعندما تكتب كل ما من شأنه أن يسمح للآخرين أن يفهموا واقعهم الفعلي، فانها لا تنتج فقط تلاميذها الممتازين وانما وبشكل خاص - تلاميذها الأغبياء)(٢١).

أن الأثر الاجتماعي الذي يتركه هذا النموذج التعليمي الغربي في مجتمع التلاميذ والطلاب في البلدان المتخلفة يكاد يكون مضاعفا، ناهيك عن أن هذا النموذج أفرز في مجتمعات محدودة يؤدي وظيفة اجتماعية محددة هي المحافظة علي علاقاتها الاجتماعية - الطبقية - السائدة، تقوم الي جانبه مشكلات أخري في البلدان المتخلفة كالتعليم باللغة الأجنبية حيث يتفوق الي حد بعيد أبناء الطبقات البرجوازية، وبتعبير آخر اذا كانت (البكالوريا) الفرنسية تبدو وكأنها خصصت لأبناء الطبقات الاجتماعية الميسورة في المجتمع الأم، فكيف سيكون

أثرها الاجتماعي في بلدان أخري حيث يظهر التعليم باللغه الفرنسية وكأنه من امتيازات الطبقات الميسورة أيضا؟ ان استمرار النموذج الغربي للتعليم في البلدان المتخلفة لم يكن ليحدث لولا استمراره في أداء وظيفته الاجتماعية . هذه الوظيفة التي يمكن تلخيصها باعطاء الامتيازات الاقتصادية والاجتماعية القائمة شرعيتها التعليمية، وبذلك فهو يقوم بتزييف وعي الطبقات الشعبية بمحاولة اضفاء الشرعية علي تلك النظم المتخلفة والظالمة.

وفي هذا الخصوص تقول بعض التفسيرات: أن التخلف والتبعية للقوي الاجتماعية السائدة في البلدان المتخلفة يحملان في طياتهما تخلف هذه القوة الاجتماعية وتبعيتها التعليمية وكما أنها تستورد البضائع المادية المصنعة في الغرب، فانها تستورد في الوقت نفسه أدوات المعرفة وبشكل عام الايديولوجيا التي صاحبت انتاج هذه البضائع وحتي قامت أنظمة التعليم علي هذه المعرفة، وهذه الأيديولوجيا في مجتمعات قائمة بدورها علي الامتيازات الطبقية. فانها تعرف كيف تضع نفسها في خدمة هذه الامتيازات.

وبهذا المنطق يجب فهم الاصلاحات التعليمية التي أدخلتها بعض البلدان المتخلفة علي أنظمتها التعليمية - التعليم الأساسي في مصر ١٩٨١ - والتي جاءت في معظمها تستوحي ما يجري في الغرب دون أي تغير جذري لمفهوم المعرفة نفسه ومن هنا استمرت أنظمة التعليم في هذه البلدان رغم كل النوايا الطيبة، تؤدي علي أكمل وجه وظيفتها الاجتماعيه التقليدية وهي خدمة العلاقات الطبقية السائدة في المجتمع.

وتأتي دراسة "بوتومور" للعلاقة بين البناء الطبقي والتربية والتي قام فيها باستعراض تلك العلاقات في الهند ولقد توصل الي جملة من النتائج والحقائق تؤكد مجموعة المقولات النظرية السابقة أهمها: أن النظام التربوي قد عمل علي

ابقاء الهوة - بل وتعميقها بين الطبقات العليا والسواد الأعظم من السكان وتضخم هذا الفصل بتحويله الي فاصل في اللغة والثقافة العامة بين الطبقتين[٢٢].

وبذلك فان نظام التربية الهندي يجسد ويعمق التناقض بين القلة والأكثرية، كما أنه يمسخ ثقافه ولغة الأغلبية، علي حساب ثقافة ولغة الطبقة العليا التي تسيطر علي النظام التربوي وبذلك يعمل هذا النظام علي تزييف وعي الطبقات الشعبية في كونها طبقات دونية ليست أهل لأي امتياز من الامتيازات التي تتمتع بها الطبقة العليا. وليس هذا في الهند فقط ولكنه مثال يمكن القياس عليه للبلاد المتخلفة جميعها.

٤- مظاهر الانحياز الطبقي للتعليم في مصر:

ان التعليم في مصر مايزال يعكس ملامح البناء الطبقي في المجتمع وأن هذه الحقيقة تتدعم يوما بعد يوم عن طريق عدة شواهد منها:

١- علي الرغم من أن التعليم قد اصبح مجانيا منذ عام ١٩٦٢ في جميع مراحله، فان التلاميذ لا يتلقون كما هو معروف أية منح مالية لسد نفقات دراستهم ومعيشتهم (الا في حالات استثنائية) ومن هنا فانهم يعتمدون علي اسرهم فان تدبير تكاليف المعيشة، فضلا عن المصروفات الدراسية وتكلفة الكتب والأدوات والدروس الخصوصية[٢٣] التي اصبحت بمثابة (مدرسة موازية للمدرسة الرسمية) ومن الواضح أنه في ظروف مصر الاقتصادية والاجتمايعة حيث الأسر الكبيرة والفقر المدقع يعيش أكثر من ٤٠ ٪ من الأسر تحت خط الفقر، فمن المألوف أن يجد الطالب اسرته ليست عاجزة فقط عن تدعيمه ماليا لأكثر من الأعوام الستة

الأولي من الدراسة الأولية. بل ومحتاجة كذلك لي اسهامه المادي لكي يساعد بقية الأسرة.

٢- لم تستطع الدولة أن تحقق نسبة الاستيعاب الكامل وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٧٨/٧٧ حيث بلغت ٩و٨١٪ من جملة الملزمين (٦-٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٧ر٤٪ وفي عام ١٩٨٦/١٩٨٥ لم تتجاوز النسبة ٨٥٪ من جملة الملزمين، وهذه النسب تهبط في الريف عنها في الحضر وفي الأحياء الشعبية والقري التي لا توجد بها مدارس اعدادية ولاشك أن أكثر من ثلث الأطفال في سن الالزام لا تجد الدولة لهم مكانا في المدرسة الأولية. ومنهم من الأسر الميسورة التي تقصد بهم مدارس الحضانة ومدارس اللغات ويترك أبناء الفقراء في الشارع حيث لايجدون ثمنا لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات[٢٤].

٣- ظاهرة التسرب من الظاهرات التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر، خصوصا في القري عنها في المدن وتبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشعبية من المدن التي يتسم سكانها بقلة الدخل. وتنخفض أو تكاد في الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل.. كذلك فان هذه الظاهرة أكثر ظهورا في القري البعيدة. عن مواقع المدرسة، وبصفة خاصة في القري النائية. كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلي الأخص في الريف وبين الأوساط محددة الدخل

٤- تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت علي ظاهرة التسرب للعام الدراسي ٧٢/٧١، ١٩٧٧/٧٦ علي مايلي[٢٥].

- أن اعلي نسبة للتسرب كانت بين ابناء الفلاحين ٦ر٤٥٪ واقل نسبة بين

أبناء التجار ٤ر٣٪ أما ابناء العمال فكانت ٦ر٣٢٪ الموظفين ٧ر٦٪ وتتفاوت في القري المختلفة.

أن أعلي نسبة تقع في الأسر التي عدد افرادها ٥ افراد ٢ر٢٥٪ ثم ٤ افراد ٢٢٪ يلي ذلك الأسر التي عددها ٧ فاكثر والتي عددها ٣ حيث تبلغ في الحالتين ٤ر١٥٪ واقل نسبة في الأسر التي عددها اقل من ٣ افراد ٧ر٦٪ وتتفاوت في القري المختلفة.

- أن الفقر ومستوي المعيشة الاقتصادية له تأثير علي تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لايوجد بينهم حالة واحدة لذوي الدخل المرتفع بينما ٥ر٣٧٪ لذوي الدخل المتوسط، و٢ر٥٦٪ لذوي الدخل المنخفض.

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب حسب بيانات الوزارة من التعليم الابتدائي يعاني منها الأسر الفقيرة ٤٠٪ من عدد السكان وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة حيث دواعي التسرب إقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولي وتنتفي في الأحياء الراقية حيث يمكن اصحاب الثروة والسلطة واصحاب الدخل المرتفع والقادرين علي تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات.

٥- أن الانتقال من مرحلة تعليمية الي مرحلة أخري انما يتم علي اساس مجموعة الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية كل مرحلة تعليمية. ولسنا بحاجة الي أن نؤكد أن فرص الحصول علي درجات اعلي تتوفر بنسب احصائية اوضح لأبناء الأسر ذات المستوي المعيشة المتيسر أضف الي ذلك أن النظام الحالي اصبح يعتمد علي الدروس الخصوصية - المدرسة الموازية - بصورة أساسية لزيادة فرص رفع المجموع ، ولاشك أن الأسر الميسورة الحال هي الأقدر عن غيرها علي هذا النوع من الانفاق. فاذا لم تجد كل هذه المحاولات في حصول الطالب علي مجموع فان اسرته المتيسرة تستطيع أن تلحقه بمدرسة خاصة بمصروفات أو جامعة بيروت العربية وجامعة القاهرة فرع الخرطوم. ناهيك عن

الجامعة الأميريكية، وما تمثله من تواجد فكري وثقافي يكرس التبعية والهيمنه الفكرية.

٦- أن وجود المدارس الخاصة - التعليم الخاص عموما - انما يحد من الصفة التنافسية للنظام التعليمي. ويشكل اداة تعترض مجانية التعليم الفعلية. من حيث أنها تفرض تمايزا بين الطبقات الاجتماعية في الفرص التعليمية، وتشكل ايضا انحيازا تعليميا للقادرين علي حساب العاجزين ماديا ولعله من الطريف أن نلحظ أنه حتي فترة الستينات (مع ما تميزت به حديث متكرر عن الاشتراكية وتكافؤ الفرص) نجد أن التعليم الخاص (بمافيه مدارس اللغات) قد توسع ولم ينكمش سواء من حيث اعداد التلاميذ أو من حيث نسبتهم للمجموع الكلي. ففي الفترة من عام ١٩٦٤/٦٣ - ١٩٦٦/٦٥م زادت نسبة القيد في المدارس الاعدادية الخاصة من ٢٥ الف ١٧٪ الي ٥٥ الف٥ر٢٥٪[٢٦]. وفي السبعينات زادت النسب الي أن اتسعت رقعة التعليم الخاص داخل النظام التعليمي حيث استوعب حوالي ١٠٪ من جملة المقيدين في مراحل التعليم العام وخاصة في المدينة وبالذات في المدن الكبري. وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ المنخرطين في التعليم الخاص حوالي ٥٦٥ر٠٠٠ تلميذ وتلميذة في العام الدراسي ٧٥/٧٤ أي أكثر من نصف مليون تلميذ. كان نصيب التعليم الابتدائي منهم ٥٪ والاعدادي ١٨٪ والثانوي العام ٢٠٪ والثانوي الفني ١٤٪.

٧- وجود عنق زجاجة في النظام التعليمي بعد كل مرحلة تعليمية وعادة ما يتمكن ميسور والحال من تدبير حل اقتصادي له ولكن يأتي بعد ذلك في نهاية المرحلة الثانوية، عنق زجاجة آخر اكثر صعوبة من سابقه، اد أن دخول الجامعة يتوقف علي مجموع درجات المتقدمين في علاقته بكليات الجامعات والكليات المختلفة حسب ترتيب تنازلي معين وبناء علي عملية توزيع مركزية يقوم بها (مكتب التنسيق) ورغم ذلك لانجد المساواة غير مطلقة .أما من لايتمكنون من

دفع ابنائهم الي الجامعات في الاطار المسموح به . فيحاولون ادخال أبنائهم الي الجامعات العربية والأجنبية وجامعة بيروت والخرطوم والجامعة الأمريكية. وكذلك نظام التعليم المفتوح .الخ.

٨- يتجسد كل ذلك في محاولات بعض الخبراء وبعض الفئات الاجتماعية البرجوازية التعبير الأساسي للنظام الفعلي باكمله.. وهذا الأساس الذي افاد أول ما افاد أبناء هذه الفئات الاجتماعية الوسطي انفسهم. ذلك أن هناك الآن (١٩٧١- ١٩٩١) اتجاه قوي يعبر عن نفسه اداريا واعلاميا ونيابيا وتربويا، ويريد أن يشكك من حيث المبدأ في جدوي نظام التعليم الجامعي المجاني القائم علي المنافسة (برغم محدوديته) والسماح بانشاء جامعات أهلية خاصة بمصروفات.

٩- ففي عام ١٩٧١ ظهر اقتراح بانشاء جامعة أهلية - علي استحياء. وسرعان مايتجدد عام ١٩٧٣ علي أن تدار وتمول عن طريق القطاع الخاص. وكان ذلك ضمن ارهاصات الانفتاح الاقتصادي الذي اعلن عنه رسميا عام ١٩٧٤. ووصل الأمر أن تقدمت وزارة التربية والتعليم بمشروع عملي في هذا الصدد وبعد أن اتضحت سياسة الانفتاح الاقتصادي وتكريس سياسة الاقتصاد الحر. والانحياز لصالح قلة من أبناء المجتمع تتمتع بكامل خيراته وثرواته. وكان يلزم ذلك التمتع، تمتعا تعليميا وفكريا ايضا وماتزال مثل هذه الأفكار تظهر وتردد من آن لآخر. وهناك آراء عديدة لرجال التربية والأعمال وأشباه المفكرين والمثقفين الذين عبروا بكل وضوح عن وجودهم الاجتماعي وانتماءهم الطبقي. علي صفحات الجرائد الرسمية. ناهيك عن احاديث التليفزيون والاذاعة والمجلات الأسبوعية والشهرية.

كان الضجيج الاعلامي والبرلماني حول الدفاع عن فكرة انشاء الجامعة الأهلية يعبر عن محاولات الفئات الاجتماعية الصاعدة مع الانفتاح. لكي تجعل التعليم

متاحا لابنائها بأكثر مما هو متاح لابناء الاخرين. بالمال والاتصالات الشخصية والعائلية ولقد كانت معظم الضغوط المطالبة بالتوسع في التعليم العالي بهذه الكيفية تأتي من الطبقات الوسطي والعليا، بأكثر مما تأتي من الطبقات الدنيا والشعبية الفقيرة.

وفى آخر جلسة من جلسات مجلس الشعب وفى الدورة البرلمانية يوليو ١٩٩٢ وتحديداً يوم ١٩٩٢/٧/١٩ أقر مجلس الشعب على عجل قرار قانون الجامعة الاهلية الخاصة وذلك بعد صراع دام عشرين عاماً، وبذلك انتصرت القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة فى التوسع فى التعليم الخاص بمصروفات.

١ الأهمال الشديد لجهود محو الأمية وتعليم الكبار التي تتجه وبحكم التعريف الي الطبقات الفقيرة في المجتمع من القائمين بالانتاج فعلا. وذلك أن معدلات الأمية - بين من يزيدون عمرا عن ١٥ سنة - لم تتراجع الا بشكل طفيف من ٧٧٫٢٪ عام ١٩٤٧ الي ٧٠٫٣٪ عام ١٩٦ الي ٦٥ عام ١٩٦٩ ثم الي ٥٦٫٥٪ عام ١٩٧٦ الي ٥٥٪ عام ١٩٩٢، فمقارنة هذا بما حدث للحاصلين علي مؤهلات عليا والذين تضاعفوا ثلاث مرات عن عام ١٩٧٦/٦٠ من ٨ر٪ الي ٢٫٢ من مجموع السكان. نجد أن نسبة الملمين بالقراءة والكتابة لا تزال بحسب التعددا الأخير ١٩٧٦ اقل من ربع السكان

ثالثا: المؤسسات التعليمية في البلدان المتخلفة:

١- النموذج الغربي - الاستلاب الحضاري:

لاشك أن البنيات الاقتصادية المتخلفة والتابعة في البلدان المتخلفة، تفرز بنيات تربوية متشابهة. فالتشريعات التربوية التي تحكم بنية التعليم (أنواعه ومراحله)

ومؤسساته المختلفه تذكر الي حد بعيد بالتشريعات التربوية السائدة في البلدان الرأسمالية. من هنا طغيان نموذج التعليم الفرنسي بمؤسساته الشهيرة كالبكالوريا في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي، والتي تشكل حديثا رابطة الدول الناطقة بالفرنسية. وطغيان التعليم الانجلو - سكسوني في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار البريطاني التي تجمعها رابطة دول (الكومنولث) وقس علي ذلك كثيرا[٢٧].

أن المؤسسات التعليمية التي أرساها المستعمرون مستمرة مع تعديلات طفيفة استهدفت اعادة الاعتبار الي اللغة الوطنية والتراث الوطني علي أثر الاستقلال ولكن حتي هذه التعديلات صيغت من خلال منطق النموذج التعليمي الأجنبي - الذي اصابته ولا تزال تصيبه تغييرات جذرية وجوهرية في موطنه الأم - ومن المدهش حقا أن تكون فرنسا منذ القرن التاسع عشر قد خاضت صراعا عنيفا في وجه مؤسسات التعليم التي كان يريدها اليسوعيين صراعا انتهي بتصفية هذه المؤسسات لصالح التعليم الرسمي العلماني في حين ماتزال المؤسسات الأجنبية بمختلف مشاربها تتحكم بأنظمة التعليم في العديد من البلدان المتخلفة والتابعة.

ولاشك أن تلك المؤسسات التعليمة القائمة في البلدان المتخلفة لا تشكل بأي حال من الأحوال صورة مشابهة لمثيلاتها في البلدان الرأسمالية. أنها ليست أكثر من منتج دوني للمؤسسات التي عرفتها اوربا في القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وكان من الطبيعي أن تندثر هذه المؤسسات في بلدانها الأم أو يعاد استعمالها باستمرار في ضوء تطور الحاجة الاجتماعية اليها. أما في البلدان المتخلفه فقد غرست هذه المؤسسات غرسا مبتسراً، أي في غير تربتها الطبيعية ومن غير حاجة اجتماعية اصيله اليها. وغالبا ما رافق ذلك اقتلاع المؤسسات

التعليمية الوطنية التي كانت منتشرة واحيانا مزدهرة أنه أخيرا نوع من التشويه التعليمي الذي كان جزءا من عملية التشويه التاريخي أصاب البلدان المتخلفة بقصد ارغامها علي الدخول - أكثر فاكثر - في شبكة العلاقات الرأسمالية.

وعلي الرغم من أن النظم التعليمية الموجودة في البلدان المتخلفة منقولة نقلا عن النظم المتبعة في البلدان الغربية - الرأسمالية فهي أكثر تكلفة، ولايمكن أن تستوعب كل من يلزمهم التعليم. وعائدها مع ذلك أقل من نظيرتها في الغرب لأسباب كثيرة تتعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها فالمستوي المادي للمعلمين لايحفزهم علي اجادة عملهم. ووسائل التعليم المتاحة أقل مما يوجد في مدارس الغرب والمستوي العلمي والذهني العام للخريج ادني من زميله في الغرب لأنه محروم مما يستفيده هذا الأخير من معرفة توفرها له أسرته ووسائل الثقافة والاعلام المتاحة له. والأخطر من ذلك أن التعليم في البلدان المتخلفة لاينظر اليه الناس كضرورة لزيادة القدرات الانتاجية للمواطن وانما كوسيلة للهروب من العمل اليدوي (وبصفة خاصة في القرية) والاستقرار في عمل مكتبي، فني أو اداري يوفر دخلا اعلا نسبيا ومكانه اجتماعية أكثر احتراما. وبذلك فان التفرقة المصطنعة بين العمل العقلي واليدوي ماتزال تعكس الانحياز الاجتماعي علي اعتبار أن العمل العقلي من متطلبات الطبقات العليا.

أما بخصوص ديناميات التربية والتعليم في البلدان المتخلفة، فان التربية الاستعمارية التي سادت معظم هذه البلدان حاولت اقتلاع الثقافة والوعي القوميين من جهة، ومن جهة أخري أعدت الصفوة من الجنود والموظفين التابعين لها ليساعدوها في ادارة البلاد واستلاب خيراتها . أي أنها انتجت أفراد منسجمين مع المحتوي التعليمي الذي تزودوا به، كاللغة الأجنبية، وتاريخ الدولة المستعمرة

وما الى ذلك وبالتالي لم يكن محتوي التربية، ولاعدد الأفراد المعدين بهذا الأسلوب قادرين علي اقامة انماء حر في المجتمع ودفعة نحو طريق أفضل يحقق طموحات الطبقات الكادحة والمسلوبة من كافة حقوقها في المجتمع من قبل القلة الحاكمة(٢٨).

وبعد الاستقلال لم تتغير الحال في مظعم البلدان المتخلفة بل اتخذت المناهج والأساليب الدراسية لنفسها هدفا واحدا وهو النمو المتزايد لهذا النمط الأكاديمي النظري من التعليم وهكذا أهمل أهل التربية والتعليم في تلك البلدان كل مايعد الأطفال اعدادا ينمي شخصياتهم وينشيء فيهم الشعور بالمسئولية نحو الأسرة والمجتمع أي أنهم أهملوا كل مايحرر بيئتهم من الاستعمار الثقافي الجديد. مع أن الزم مايلزم هذه البلدان بعد الاستقلال الشكلي هو تحقيق الاستقلال الفعلي اقتصاديا وثقافيا، أي تحرر نفسها من التبعية الاقتصادية والثقافية للشعوب الأخري (ولذلك يكون من أهم وظائف التربية في البلدان المتخلفة أن تبدأ في تحقيق التحرر الفكري لابناء هذه البلدان(٢٩).

كما أن البلدان المتخلفة ليست علي مستوي واحد فهناك تباين ، فمنها من مازال يعيش مرحلة المستعمرات الكاملة ومنها من يزال يعيش مرحلة أشباه المستعمرات ومؤشر التعليم يوضح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (٦)

نسبة المتعلمين في عدد من البلاد المتخلفة (٣٠)

التعليم	أفريقيا	الشرق الأقصى	امريكا اللاتينية	الشرق الأوسط وجنوب أسيا
نسبة المتعلمين	١٨٪	٥٧٪	٦٧٪	٢٥٪
نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية للسكان	٨ ٪	١٥٪	١٥٪	١٠٪

يتضح من الجدول السابق أن مؤشر التعليم يشهد في عنصره الخاص بنسبة المتعلمين باختلاف واضح بين مناطق التخلف الواردة، فاعلي النسب تميزت بها امريكا اللاتينية ٦٧٪ وتلتها منطقة الشرق الأقصى ٥٧٪ فالشرق الأوسط وجنوب اسيا ٢٥٪ ثم افريقيا ١٨٪ في حين تساوت المنطقتين الأولتين من حيث نسب تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية الي السكان. وتلتهما في الترتيب منطقة الشرق الأوسط وجنوب آسيا. ثم في النهاية وردت افريقيا.

٢- سياسة التعليم وتخلف الذهنية (تكريس التبعية والتخلف)

يمكن أن نجمل مجموعة من الملاحظات حول سياسة التعليم في البلاد المتخلفة فيما يلي(٣١):

١- لازال التعليم في مختلف مراحله وبشكل اجمالي سطحيا في معظم البلدان المتخلفة في طرقه ومحتوياته، طرق التعليم مازالت تلقينيه اجمالا، تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يعرف كل شيء ويقوم بالدور النشط الي المتعلم الذي يجهل كل شيء ويفرض عليه دور التلقي الفاتر دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس، دون أن يعمل فكرة فيما يلقن.. بالطبع لا تساعد هذه الطرق اكتسابه التفكير النقدي الجدلي. وبالتالي لا تكسبه الصيغ العلمية في النظر الي الأمور. أنه في أحسن الأحوال يحفظ دون أن تمد شخصيته بشكل علمي.

٢- أما من حيث المستويات فان المواد الدراسية تظل اجمالا غريبة عن الاطار الحياتي للتلميذ. أنه يتعلم عموما، أما المحتويات الدراسية، مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة علي ظواهره) في المراحل العليا من التعليم. وأما مواده لاتمت الي واقع التلميذ بين الطبقات الشعبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة، معظم المناهج تعالج قضايا تمت الي حياة الطبقة المسيطرة وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الطبقة. والتي لايمكنه عمليا وواقعيا ممارستها في حياته اليومية. يظل العلم اذا مسألة نظرية لا يعالج واقع الطالب في العالم المتخلف، لا تتيح له فرصة (الارصان العقلي) لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض علي الطالب حالة من الاغتراب عن قضاياه المعاشة، ولذلك فانه يلبس ثوب العلم في المدرسة، يتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما هو يتعامل مع الواقع بأسلوب انفصال خرافي تقليدي، يبعد بينه وبين هذا الواقع المعاش.

٣- الواقع أن سياسة عدم التعريب تهدف الي الحافظ علي امتيازات القلة

* "الارصان العقلي" ترجمة لمصطلح Elaboration وتعني الاستبصار العقلي للواقع

المسيطرة التي هي وحدها تتقن اللغة الأجنبية، وتتعامل بها، لأنها لغة حلفائها الأجانب وبالتالي تتيح لابنائها فقط فرصة اكتساب العقلية العلمية من خلال تمثل العلوم المضبوطة وآخر مستحدثاتها. وهي وحدها التي تعمل علي فهم واقعها. المعاش بشكل علمي.. يزيد من سيطرتها علي المجتمع والتحكم بمقاليده أما اذا تمكن أحد ابناء الطبقات الشعبية من الوصول الي مستوي علمي عالي وتمثل العقلية العلمية والعلوم المضبوطة باللغة الأجنبية، فانه حتي في أغلب الأحيان يتحول الي اداة في يد الطبقه ذات الحظوة مسخرا علمه لخدمة اغراضها كوسيلة وحيدة لكسب عيشه وهو بهذا ينفصل عن انتمائه الشعبي، ويعاني من حالة اغتراب لا تترك أمامه من خيار سوا الهجرة خارجيا أو داخليا أو خدمة أهداف لا تتمشى مع مصالح الشعب للارتقاء به من المستوي الاعقلاني الي المستوي العلمي العقلاني.

٤- يضاف الي ذلك كله، ويتوجه موقف الطبقة ذات الحظوة التي تمتلك السلطة من العلم عموما أنها لا تشجع مطلقا انتشار العقلية العلمية، والممارسة الحياتية العلمية، واذا شجعت جزئيا فلكي تجبره لخدمة أغراضها وزيادة سطوتها، هي تقاوم بشدة محاولات التغيير الذي يحاوله هذا المتخصص بما يشكله من تهديد لامتيازاتها الطبقية ونظامها الحياتي.

وعلي العكس من ذلك فان الطبقة المسيطرة تمارس صنوفا من الضغط والارهاب المعيشي علي المعلمين الذين يحلمون بالتغيير ويعملون من أجله كما أنها تشجع علي انتشار الخرافات والغيبيات واستمرار النظرة التقليدية المتخلفة الي الوجود وتستخدم هذه النظرة في تكوين رأي عام مستعد لمقاومة دعاة التنوير والتثوير في النظام التعليمي وسياسته.

وهكذا يعاني المتعلم في العالم المتخلف من استمرار الذهنية اللاعلمية لتضافر عدة أسباب منها:

أ- شدة غرس التفكير والمعاش الخرافي في ذهنه منذ الطفولة (البيت ثم المدرسة والجامعة).

ب- سطحية التعليم وعدم متكاملته في الشخصية لبعده عن تناول القضايا الحياتية والاجتماعية المعاشة.

جـ- الانفصام بين العلم النظري والتجربة المعاشة، والخوف من التصدي للتيارات السائدة (الخوف من الاتهام بالالحاد) حفاظا على لقمة العيش في مجتمع قامع لايضمن حرية الفكر ولا يؤمن للانسان غدة[٣٢].

رابعا: التحدي التربوي أمام البلدان المتخلفة:

١- نحو رؤية مستقبلية للتربية:

أن أيام الاقتصاد المختلط اصبحت معدودة، وسوف يصبح لزاما على البلاد المتخلفة أن تختار بين أن تصبح رأسمالية على نحو أكثر صراحة، أو أن تكون اشتراكية بقدر أكبر من الأصالة، بيد أن الحل الرأسمالي لايكون عمليا الا في تلك الأوضاع التي تكون المجتمعات فيها مستعدة لقبول مظاهرة، عدم المساواة في الدخل عبرفترة زمنية طويلة دون أن تنفجر ، أو حيث يمكن تحويل معدلات نمو عالية للغالية (١٠٪ أو ١٥٪) بتدفق سخي للموارد من الأصدقاء الغربيين، وإلا كان الحل الوحيد هو نظام اشتراكي حقا، ولكن ذلك لايعني اشتراكية بيروقراطية أو اشتراكية صندوق البريد، وإنما يعني تغييرا اساسيا في توازن القوي السياسية

في داخل هذه المجتمعات واصلاحات اقتصادية واجتماعية جذرية وجوهرية، تحقق مصالح القطاع الأكبر من جماهير الشعب التي تعاني في ظل النظام الرأسمالي(٣٣).

وسوف يستلزم ذلك من تلك البلدان أن تتحول الي الداخل، بالطريقة نفسها التي اتبعتها الصين منذ ثلاثين عاما وأن تتخذ اسلوبا مختلفا للحياة بالبحث عن نمط للاستهلاك أكثر اتساقا مع فقرها دون أن تغريها اساليب حياة الأغنياء . ويتطلب ذلك عادة تعريف الأهداف الاقتصادية والاجتماعية التي تعتبر ذات أبعاد مذهلة حقا وتصفية المجموعات المتميزة والمصالح الثابتة التي يمكن أن تكون مستحيلة في كثير من المجتمعات، واعادة توزيع الثروة والسلطة السياسية والاقتصادية التي لايمكن تحقيقها الا من خلال ثورة، وليس من خلال تغيير تطويري.

وعلي الصعيد التربوي يستلزم ذلك بمنتهي البساطة ان يصبح الهدف الأول للتعليم هو تحرير الانسان ويصبح هدف التربية اذن هو التحرير عن طريق تنمية الانسان كعضو في جماعة والهدف بهذا المعني ليس تنمية الأشياء، أيا كانت هذه الأشياء. قنوات الري، أو قصورا والتي تسمي باسم (التنمية الاقتصادية) بل يلزم أن تنطوي هذه التنمية تحت اطار تنمية الاطار . وتنمية الانسان يعني تحرره تعني أيضا تنمية الوعي بشخصيته وقوته في حسن استخدامه للظروف المحيطة به بدلا من أن تستخدمه وذلك لا يتسني الا عن طريق تحرير الانسان عقليا ودفعه بعيدا عن دائرة الاستعباد والقهر والتسلط وخلق كل الجوانب الابداعية ، والنقدية لديه حتي يستطيع أن يعيش في البلد الحر المنشود.

ويتطرق الي الذهن سؤال ، فمن أين للتربية السائدة في البلدان المتخلفة أن تبدأ

هذا التحرر العقلي وكيف السبيل الي الخروج من الفقر والمرض والجهل هل يتم ذلك عن تعزيز نمط التعليم السائد حاليا؟ هذا هو السؤال المحوري والذي سوف نجيب عنه هذه الصفحات.

يقول سمير أمين في هذا الصدد ما معناه: وصل هذا النمط المقبول من الانماء التابع والمتجه نحو الخارج الي هوة كبيرة من عدم المساواة في توزيعه واثاره في جميع المستويات الدولية والأقليمية والمحلية وظهرت هذه الخيبة التنموية بما فيها الخيبة التربوية بشكل حاد في البلاد المسماة بالأقل تنمية لأنها كانت أكبر ضحية لنمط التنمية المستوحي من الخارج.

وبذلك نري بوضوح الخطوط الكبيرة لاستراتيجية انمائية ذاتية التنظيم، وكذلك لتربية مختلفة في جوهرها عن النمط المستعار. ويجب أن تنبع هذه الاستراتيجية من تحديد مباشر لاحتياجات الجماهير العريضة دون تفضيل للنمط الأوروبي ويجب أن تكون بالضرورة واعية للمساواة، وأن تعتمد أساسا علي قوتها الذاتية وأن تغير القدرة علي تجديد تكنولوجي مستقل وتتلائم مع هذه الاستراتيجية صيغ تربوية شعبية وعامة تدعو للمساواة وتقوم احتياجات الجماهير العريضة بتحديد الصيغ التربوية تحديدا مباشرا علي أساس الجمع بين النظرية والتطبيق ومنع التضليل للسير نحو نمط الحضارة الذي كان مقلدا حتي الآن(٣٤).

وزيادة في التأكيد علي أن انظمة التعليم الموروثة عن الاستعمار السابق أو التي لاتزال خاضعة بشكل من الأشكال للاستعمار الاقتصادي الثقافي الجديد، لا تلائم حاجات معظم البلدان المختلفة بل تكاد تكون عبئا علي برامج انمائها وتطورها، نورد صورة حية علي لسان "خامفاو فونيكو" من لاوس حيث يقول: كان الخطأ الذي ارتكبناه في العقد السادس من هذا القرن هو أننا حسبنا - وحسبت

معنا البلاد التي نسميها البلاد النامية - أننا في حاجة الي أن نزيد من عدد المدارس والتلاميذ والمدرسين وعدد سنوات الدراسة، لتتم لنا التنمية التربوية المأموله وكانت هذه - فيما نعلم - هي الحجه التي كانت وراء قبول المربين في مؤتمر كراتش ١٩٦٠ وأديس ابابا ١٩٦١، وهي حجة كلفت العالم الثالث ثمنا باهظا. فقد اتبعت الدول الزراعية المعوزة في آسيا وافريقيا سياسة تستكثر فيها من المدارس التي اتخذت نماذج لها مدارس البلاد الغنية في بلاد الغرب وكان من نتائج غرس هذه النماذج الغربية من المدارس غرسا خاليا من الحكمة في آسيا وأفريقيا اذا شاع بين الناس أن الهدف الأسمي الذي يعيشون من أجله، هو الاستهلاك دون الانتاج،و وأدي ذلك بالناس الي أن يهجروا بيئاتهم التي ولدوا فيها وأن يباعدوا بين انفسهم وبين ثقافتهم القروية، وأن يلتفتوا بدلا من ذلك الي نوع من ثقافة الطبقة الوسطي التي وفدت اليها من مجتمعات الحضر المستهلكة بشوبها مس من الفكر العالمي وبهذا شجعت الهجرة الجماعية من الريف الي الحضر حيث توجد كل أنواع المغريات التي يجذبهم اليها بريقها، وأدي نظام الامتحان الي ان يتمسك هؤلاء بأية مهنة غير ذات قيمة، وأن يتسابقوا الي وظائف الحكومة وأن يحتقروا العمل اليدوي المنتج. ويعني ذلك أن التعليم الذي ورثناه من عهد الاستعمار بما كان يحمل من طياته من التشوية والعنف بفضل المتاجرة وبضرورة استيراد البضائع الأجنبية المخصصة للاستهلاك، كان سببا من أسباب الاضرار التي حاقت بنا، وكان بعيدا كل البعد عن ان يخلق التناسق، بل لقد أوشك في الواقع أن يكون حائلا دون الانسجام المطلوب، وان نظاما تربويا كهذا غير ملائم لبلدنا، لم تظهر تكاليفه الباهظة فحسب بل لقد بدأ يخل بالتوازن في أسس المجتمع الي درجة تتسم بالخطورة. لسنا نذهب الي أنه ينبغي لنا أن نغلق المدارس ولانلغي كل وسائل الاتصال بالجماهير ولكننا نقول: أنه كما أن

هناك مجهودات يبذلها العلماء اليوم لاستكشاف مواطن الطاقة التي لا تلوث الفضاء. ولا الماء وكذلك يجب علينا أن نجتهد في انشاء نظام للتربية والتعلم يخلو من التلوث في البلدان المتخلفة[٣٥].

وينهي "فونهكر" كلامه بهذا الصدد ما معناه: ان التربية مرتبطه ارتباطا وثيقا بكيان المجتمع، ولذلك لايمكن أن نطعم مجتمعنا بنظام تربوي اجنبي دون تميز لأننا بذلك نقلب ميزان المجتمع والميزان الثقافي شأنه شأن الميزان البيئي (الايكولوجي) ميزان دقيق قابل للكسر، ومن العسير أن نحطمه، ولكن من العسير جدا أن نعيده لسيرته الأولي، فقد صدروا الينا أنظمة تربوية لم نستطع هضمها ولعلهم احدثوا بنا من الأضرار عن طريق التلوث الحضاري ما تحدثه عوادم الأبخرة ونفايات المجاري ولاسيما بخصوص خلق المجتمعات المستهلكة والتضخم الكاذب، فلابد للبلدان المتخلفة من أن تبني لنفسها نظاما تربويا سليما للتربية، خاليا من التلوث الدخيل ويقوم علي جهودها الخاصة وينمو من الداخل كالنبات، فيخدم أسلوب حياه المواطنين، ويؤدي بهم الي تنمية شخصياتهم ومجتمعاتهم[٣٦].

٢- التعليم الشعبي - تعليم الغد:

في ضوء ماسبق يتضح السبيل الوحيد لتطوير التربية في العالم المتخلف، هو التغيير الجذري والجوهري في نظامها بحيث يكون هدفها الأساسي زيادة القدرات الانتاجية للمواطنين وتطوير المجتمع من قاعدته. وبذلك تصبح قضية محو الأمية ذات أولوية مطلقة علي الا يقتصر الجهد علي تعليم القراءة والكتابة التي سرعان ماتنسي اذا لم تستخدم، وإنما يؤخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفي أن تعليم القراءة والكتابة وبعض مبادي العلوم في اطار يتصل اتصالا مباشرا بالعمل الذي يمارسه المواطن، وفي موقع العمل ذاته، بحيث ينعكس محو الأمية علي مستوي الانتاج

المادي والأدبي وباستخدامه كنقطة انطلاق لاكتساب مهارات جديدة. وبذلك يكون مفوم التعليم الشعبي هو مجموعة المعارف والمهارات الأساسية التي تسد حاجات الانسان لكي تجعله قادرا علي أن يشارك بشكل فعال في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسة للمجتمع الذي يعيش فيه وهو العتبة التي تحدد مستوي المشاركة من عدمها في قضايا المجتمع المطروحه علي ساحة العمل السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

ويأتي بعد ذلك مرحلة التعليم الأساسي الالزامي لكل الأطفال وهنا يجب أن تندمج المدرسة تماما في البيئة المحيطة بها ولاسيما في الريف ومن حيث اختيار المعلمين ومن حيث مواد الدراسة ومن حيث توزيع وقت الدراسة بين مبني المدرسة ومواقع الانتاج والخدمات المحيطة بها. والاستفادة في التعليم من الامكانات المتاحة في تلك المواقع وبهذا يكف التعليم الأساسي عن أن يكون مجرد حلقة أولي في سلسلة متصلة من الحلقات تؤدي بالضرورة الي الجامعة .ويصبح من الممكن التوقف بعدها دون أن تكون سنواتها قد ضاعت هباء ، ويسقط خريجوها في الأمية من جديد وتكتسب المرحلة الوسطي من التعليم التي توافق نهايتا سن الانتقال الي العمل المنتج. اهمية خاصة فهي يجب أن تنمي كل ملكات التلميذ الجسدية والذهنية والروحية وتؤهله للعمل اليدوي والذهني في آن واحد وترتبط أوثق الارتباط بمواقع الانتاج والعمل والخدمات. وهكذا يمكن أن تكون نهاية لفترة التعليم يجد من يكملها في نفسه مهارات متنوعة تهيئة للاشتغال بعدد من الأعمال الانتاجية المختلفة وذلك سوف يستلزم اطارا من القيم مختلف عما هو سائد يساعد علي تدعيم قيمة العمل اليدوي المنتج ويشكل تيارا قيميا جديدا يساعد علي تدعيم تلك النظره الجديدة الي التعليم والعمل المنتج. ولن يكون ذلك

بمستطاع أحد الا في اطار حركة قومية وطنية تساعد علي تهيئة الوعي السياسي والجماهيري لكي تتقبل ذلك الجديد.

وبذلك يكون الهدف الذي تعمل الدولة علي تحقيقه هو أن يواصل كل الشباب هذه المرحلة المتوسطة وفي اطار هذا التصور يمكن أن تقل التكاليف بالتدخل بين وحدات الانتاج والمدارس والاستخدام المشترك للمباني وللافراد من معلمين وطلاب وانفتاح المدرسة علي البيئة المحيطة بها، لتكون مركز اشعاع ثقافي ومكان لقاء للمواطنين للأغراض الثقافية والترفيهية، فلا معني اطلاقا لبناء مدرسة وليس بها فناء لممارسة الألعاب الرياضية ثم انشاء نادي للشباب في نفس الحي أو القرية ثم بيت لثقافة بل نتصور أن يكون نفس المبني مقرا للتعليم وفناؤه مفتوحا للممارسات الرياضية وقاعاته مستخدمة في المساء للعروض المسرحية والسينمائية أو المحاضرات والاجتماعات والندوات الشعبية..الخ

واذا أضفنا الي ذلك كله نظاما للأجور يرتبط بالانتاج وليس بالشهادات وتطويرا للقيم الاجتماعية بما يرفع من شأن العمل اليدوي، يصبح دخول الجامعات مبنيا من ناحية علي استعداد حقيقي للدراسات العليا المتخصصة وعلي احتياجات التنمية من ناحية أخري. وبذلك تصبح العلاقة بين التعليم والعمل علاقة وثيقة متبادلة ويستكمل هذا كله باتاحة فرصة الاستمرار في الدراسة في موقع العمل وتنظيم الدورات الدراسية للخريجين من كل مستوي في فترات زمنية معقولة.

وليس معني ذلك كله أن يكون نظام التعليم متخلفا عما عليه الحال في الدولة المتقدمة بل علي العكس من ذلك تماما. فالنظام الغربي محل نقد شديد في بلاده واتجاهات التطوير هنا تشير الي ضرورة أن تكون "المدرسة مفتوحة" أي مرتبطة بالبيئة لا تقوم علي عزل التلاميذ داخل الأسوار بطريقة موروثة عن عصر كان

التعليم فيه بيد رجال الكنيسة وكانت المدرسة جزءا من الدير كما تؤكد ضرورة المزج بين الدراسة والعمل طوال حياة الانسان وبدل تقسيمها بشكل مصطنع الي مرحلة دراسية ومرحلة عمل فالطالب يعمل اثناء الدراسة والخريج درس اثناء العمل مع فارق في نسبة توزيع الوقت بين النشاطين من مرحلة الي اخري ففي الاتحاد السوفيتي بلغ عدد الطلاب الذي يتابعون دراستهم العليا وهم يعملون أكثر من ٤٥٪ من مجموع الطلاب وبلغت نسبة العاملين في المؤسسات الانتاجية ويستكملون دراستهم هناك أكثر من ٧٠٪ من مجموع العاملين وبذلك فليست هناك حواجز مصطنعة بين العمل والتعليم فكلاهما حق متاح للمواطنين وفق القدرات والاحتياجات التي تحددها.

أن الفهم الصحيح للاثار السياسة والاقتصادية والاجتماعية لربط التعليم بالانتاج يمكن أن يؤدي الي نتائج بعيدة المدي تتجاوز الحدود المصطنعة في مجال التعليم وتؤدي الي علاقات جديدة بين التعليم والعمل وبين العمل البدوي والعقلي، وبين العمل والسياسة، اذا فهمنا هذه النتائج وسعينا جاهدين لتحقيقها أمكن ربط التعليم بالانتاج في مرحلة التحول الاجتماعي، أي الاسهام في تنمية الوعي الاجتماعي اللازم لتحول المجتمع من الرأسمالية الي الاشتراكية. وبذلك يصبح الهدف الأسمي للتعليم هو أن يغرس في نفس الانسان شعورا قويا بأن في استطاعته أن يخلق بيئته الاجتماعية بقوة عمله. وأنه كما يؤثر في الطبيعة ويغيرها يستطيع أن يؤثر في بيئته الاجتماعية ويغيرها. ويغير نفسه في هذه العملية.

وسوف يترتب علي هذا الفهم أن يصبح هدف التربية الي جانب التحرر العقلي،

تنمية القدرات العقلية للشعب الذي يجب أن يتعلم تاريخه، وفنه وأدبه ومسرحه ورقصاته قبل أن يتعلم المنجزات الثقافية عند غيره من الشعوب ويجب أن يفهم أن تاريخه وفنه وأدبه ومسرحه ورقصاته صورة معبرة عن مطالب الأغلبية العظمي. وفي هذا الاطار تحتل التربية السياسية مكانة هامة، حيث تساعد التربية علي زيادة الوعي بين أفراد الشعب وبخاصة الطبقات الشعبية وتزويدها بالفهم العلمي للقوانين التي تحكم الطبيعة والمجتمع أي الفهم لاسرار العالم الذي يعيش فيه. وبذلك تستطيع البلدان المتخلفة وهي تبحث عن حل جديد لمشكلاتها أن تقدم للبشرية حلولا متقدمة تحتاج اليها الدول المتقدمة ذاتها.

هذا هو طريق الخلاص التربوي الذي به تستطيع التربية أن تخلق الرجل المتحرر والبلد المتحرر معا. والعقلية الناقدة والواعية في تفكيرها ويستطيع هذا الأنسان أن يحارب الأشياء التي تحط من قيمته كانسان ومواطن حر في بلد حر كما تتيح ايضا أن تلغي كل التباينات والفروق في درجة الانحياز الطبقي للتربية لطبقة دون اخري، وتستطيع التربية من حيث هي كذلك ان تخلق حركة من الوعي الاجتماعي والسياسي لدي المواطنين الذين سوف يبنون بسواعدهم حياة افضل.

المراجع

١- بيير جاليه: **نهب العالم الثالث**، ترجمة: المقدم الهيثم الأيوبي، (القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، د.ت) ص ٧.

٢- جوكوف، اسكندروف سيتباتوف، **البلدان النامية وقضاياها الملحة** (موسكو: دار التقدم ١٩٧٨) ص٩.

٣- حمود العودي، **المثقفون في البلاد النامية - بحث في الفئات والعلاقات الطبقية مع دراسة اجتماعية تطبيقية علي المجتمع اليمني** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠) ص ٥١.

٤- محمود الكردي: **التخلف ومشكلات المجتمع المصري**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١) ص ١٥.

٥- اسماعيل صبري عبد الله: **نحو نظام اقتصادي عالمي جديد** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧) ص ص ٢٢ - ٣٩.

٦- جوكوف اسكندروف ستيبانوف: **البلدان النامية وقضاياها الملحة** ص ١٢٤،.

٧- عادل الجبار: **سياسات توزيع الدخل في مصر** (القاهرة مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسات بالأهرام، العدد ٢٠٠، ١٩٨٣) ص ٩٤.

٨- جوكوف، اسكندوروف مرجع سابق، ص ١٣٠.

٩- **المرجع السابق**، ص ١٣١.

١٠- محمد الجوهري، **علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨) ص ص ٤٢ - ٤٧.

١١- **المرجع السابق**، ص ٤٧

١٢- جنار ميردال: **البلاد الغنية والفقيرة**، ترجمة دانيال رزق (سلسلة اخترنا لك، العدد ١١٤، (القاهرة الدار القومية للطباعة والنشر والتوزيع د.ت) ص ص ١٠٠ - ٢٠١.

١٣- سمير امين: **أية تربية لاية تنمية** (مستقبل التربية اليونسكو العدد الأول المجلد الخامس ١٩٧٥) ص ٤٩.

١٤- معهد الانماء العربي: **الانماء التربوي** (بيروت: معهد الانماء العربي، ١٩٧٨) ص ١٠٣.

(15) I.B.,Prespects for develping Countries 1976- 1980, July 1975

I B., World Economic Indicators, July, 1975.

M.N., World population prespects 1970 - 2000.

١٦- معهد الانماء العربي: **الانماء التربوي**، ص ص ٨٩.

١٧- **المرجع السابق**، صص ٩٠ - ٩١

١٨- عبد الفتاح تركي، **المدرسة وبناء الانسان** (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٣) ص ص ٣٢ - ٣٣

١٩- نزية نصيف الايوبي: **سياسة التعليم في مصر** - دراسة سياسية ادارية - (القاهرة: مركز الدراسات الاستراتيجية والسياسية بالأهرام، العدد ٢٤ مايو ١٩٧٨) ص ٧٢.

٢٠- **المرجع السابق**، ص ص ٧٢ - ٧٣.

٢١- معهد الانماء العربي، **مرجع سابق**، ص ٩٣.

٢٢- بوتومور: **تمهيد في علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون (القاهرة: دار المعارف ١٩٧٨) ص ٣٨٣.

٢٣- نزية نصيف الايوبي، **مرجع سابق**، ص ٧٠.

٢٤- المجالس القومية المتخصصة: **سياسة التعليم** (القاهرة المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٨) ص ٩٧.

٢٥ **المرجع السابق**، ص ص ١١١ - ١١٢

٢٦- نزية نصيف الايوبي - **مرجع سابق** ص ٧٢.

٢٧- معهد الانماء العربي **مرجع سابق**، ص ٧٠.

٢٨- سميرامين، أية تربية **لأية تنمية** ،ص ٥٣.

٢٩- جوليوس ك نيريري: **التربية من أجل التحرر في افريقيا** (مستقبل التربية، اليونسكو العدد الأول، المجلد الخامس، ١٩٧٥) ص ٥.

٣٠- محمود الكردي: التخلف ومشكلات المجتمع المصري، ص ١١٧

٣١- مصطفي حجازي: **التخلف الاجتماعي، مدخل الي سيكرلوجية الانسان المقهور** (بيروت، معهد الانماء العربي، ١٩٨٠) ص ٧٧.

٣٢- ابراهيم بدران وسلوي الخماش: **دراسات في العقلية العربية** (بيروت دار الحقيقة، ١٩٧٤) ص ١٨٠.

٣٣- محبوب الحق: **ستار الفقر - خيارات أمام العالم الثالث** ترجمة: أحمد فؤاد بلبع (القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧) ص ٧٠.

٣٤- سمير أمين، **المرجع السابق**، ص ص ٥٤ - ٥٥.

٣٥- جامفار فونيكو: تحدي لاوس لنظام تربوي خال من التلوث (مستقبل التربية ، اليونسكو العدد الأول - المجلد الخامس ، ١٩٧٥) ص ص ١٠٣ - ١٠٥.

٣٦- **المرجع السابق**، ص ص ١١٦ - ١١٧.

٣٧- ستيفن كاسل وآخرون: **دور التربية خلال مرحلة الانتقال** (مستقبل التربية اليونسكو العدد الرابع ١٩٨٢) ص ٤٦.

٣٨- **المرجع السابق**، ص ٤٧.

الفصل الثالث

كما يكون المجتمع تكون التربية

كيف يكون المجتمع تكون التربية

مقدمة

منذ منتصف الخمسينات، أبدي صانعوا السياسات التربوية في البلدان الفقيرة حالة من التفاؤل بشأن التوسع المستمر في فرص التربية ومساهمة التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأملا في استرجاع الأمجاد التربوية للبلدان الرأسمالية المتقدمة تبنت حكومات العديد من دول العالم المتخلف التعليم الابتدائي كهدف في المدي المتوسط أو حتي القصير حيث يمكن التوسع في التعليم، - كما هو شائع - أن يكسر عنق الزجاجة للثروة البشرية في عملية التنمية، ويجتث الامتيازات الطبقية الراسخة ايضا.

ولكن في خلال عام ١٩٦٥ اخذت معدلات نمو الاستيعاب في الانخفاض، ففي الدول غير الشيوعية الفقيرة بشكل عام فشلت معدلات الاستيعاب بالمدارس الابتدائية في مسايرة النمو السكاني، مساهمة بذلك في عدد الاميين، فقد ظهر في غضون العقد الماضي دليل يشير الي أن بنيه التعليم لا تكبح فقط النمو الاقتصادي، بل انها تسهم ايضا في التفاوت الاقتصادي الاجتماعي للأفراد.

أن خيبة الأمل تدعو المرء الي اعادة التفكير فمرحلة تخفيض النفقات تقتضي اعادة فحص الأسس المفاهيمية التي أقامت عليها المؤسسات التربوية الدولية تفاؤلها الذي أخذ وميضة يخبو الآن ويتضاءل . فعلماء الاقتصاد وغيرهم من علماء الاجتماع الذين درسوا التعليم المدرسي في الدول الرأسمالية الفقيرة المتخلفة لم يجمعوا فعليا علي مشاركة المربين في الاقتناع بان السياسة التعليمية يمكن أن تكون اداة رئيسية في تعزيز النمو الاقتصادي وفي تحقيق توزيع أكثر عدالة للفوائد الاقتصادية.

أن المساواة المفترضة - المزعومة - التي روجت لها "مدرسة رأس المال البشري Human Capital" في الخمسينات والستينات سرعان ما أضحت لامساواة وذلك لفشل النظام التعليمي تأدية دورة الاجتماعي في الحراك الاجتماعي او النقلة الاجتماعية للافراد الملتحقين به، بل أصبح - وكما كان في الماضي- يؤدي الي التمايز الاجتماعي والطبقي بل يساعد علي اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء الي جانب قيامه بدوره التاريخي في اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة ولم يعد هذا الأمر في حاجة الي براهين جديدة، فالدراسات والأبحاث النظرية والأمبريقية التي تمت في البلدان الرأسمالية المتقدمة قد حسمت هذه القضية، فالتعليم يساعد علي تواتر المهن والمراكز الاجتماعية للابناء.

واذا كان الحال هكذا في البلدان الرأسمالية المتقدمة صناعيا، فلاشك أن الصورةأسوأ بكثير في البلدان المتخلفة- التابعة .- والتي تدور في فلك النظام الرأسمالي العالمي وتعتمد بشكل أساسي وجوهري علي اعاناته وهباته التي يعطيها لها لكي يضمن المزيد من إحكام القبضة والهيمنة علي تلك البلدان اقتصاديا وسياسيا وثقافيا.

ولما كان الأمر كذلك، من أن التعليم بمسلماته التي سادت في عقد الخمسينات والستينات والسبعينات، فقدت مصداقيتها في بلدانها الأم، فان الأحري بنا هنا في البلدان الفقيرة والمتخلفة صناعيا أن نراجع تلك المسلمات والمقولات النظرية التي اشاعت حول التعليم واهميته ودورة في التفاوت الاجتماعي ، وكذلك حول مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية.

وفي هذا الفصل سنحاول مناقشة القضايا التاليه:

- دور التعليم في تكريس التمايز الاجتماعي والطبقي.

- دراسة المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية

- التعليم وتكريس القهر واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية في الريف المصري

- شكل وبنية المجتمع يحددان شكل وبنية التربية

- كما يكون المجتمع تكون التربية

أولا: التعليم والتمايز الطبقي:

أن التعليم ،عكس بما لايدع مجالا للشك التركيب الاجتماعي في أي مجتمع، ويساعد علي استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها ايديولوجيا والمدرسة في المجتمع الطبقي ماهي إلا أداه في يد الطبقه المسيطره في المجتمع ، وقد صممت المدارس ومؤسسات التعليم في المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائدة في تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربي علي أن التمايز الطبقي أمر طبيعي ويحدث في كل مجتمع

١- الدولة والتعليم في المجتمع الرأسمالي:

أن أهمية التعليم المدرسي في عملية النمو الاقتصادي وفي توزيع العائد منه، تبدو أمراً لانزاع عليه، وان كان ذلك بكل تأكيد يرجع الي اسباب تختلف تماما عن تلك التي تقترحها "مدرسة رأس المال البشري" ومع ذلك فان اشد القراءات سطحية لتاريخ المجتمعات الرأسمالية توحي بأن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة

وقائمة علي المساواة لن توفر لنا الأساس المناسب لبحث العلاقات بين الأوضاع الاقتصادية والتعليم وعدم المساواة الاجتماعية، كما أنها لن تلقي الكثير من الضوء علي ديناميات التطور التربوي في اطار النمو الرأسمالي.

أن الدولة تعمل علي توليد العلاقات الاجتماعية التي تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخري السائدة في المجتمع. أن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاس البناء الاقتصادي السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادي نفسه بالدوله، وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسياً والنظام التعليمي - كمؤثر هام في الحياة السياسية والايديولوجية وتطور القوي العاملة - هو أحد الأدوات الرئيسية التي تستخدمها الدولة و"نتاج" المدارس ليس مجرد قوي عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة في عملية الانتاج .أن توزيع المهارات المتجسدة في الأفراد لا يمثل الاجانبا واحدا من هذه العملية، بل أن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب. أن تأثير البناء التربوي علي العلاقات الاجتماعية للانتاج - تشكل الملكية والسلطة في عملية العمل يمثل الروابط النقدية بين التعليم المدرسي والاقتصاد وهو في الوقت نفسه يشير الي الحدود البنائية للاصلاحات القائمة علي المساواة في التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية[١].

فالبناء الطبقي للمجتمعات الرأسمالية يعكس عدم المساواة التربوية. فضلا عن عدم المساواة الاجتماعية، ويستنتج ذلك اسهام السياسات التربوية في النمو أو المساواة يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة. والدور الذي تفرضه علي التعليم الطبقة المتسلطة، أي أنه من نتاج البناء الطبقي بشكل الانتاج السائد. ومن هنا فلكي نفهم مركز ودور التعليم في التشكيلات الرأسمالية فلا من تحليل ديناميات العلاقات الطبقية في المجتمع.

٢- التعليم واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية:

في التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية -(المتقدمة والمتخلفة) اسهم نظام التعليم في تدعيم مبدأ الاستحقاقة Meritocracy او الجدارة، والتي تعني في جوهرها تكريس قضية القدرات والاستعدادات للإلتحاق بالتعليم، بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية. وبذلك فان النظام المدرسي يعمل كمجند وحارس للقطاع الرأسمالي، حيث يساعد النظام المدرسي علي انتاج قوة عاملة قادرة وعازمة علي العمل بشكل منتج في الاطار الاجتماعي الحديث للمؤسسة الرأسمالية، كما يمكن للتعليم المدرسي أن يزيد من انتاجية العمال بطريقتين بينهما صلة وثيقة.

أولا: عن طريق بث أو تعزيز القيم والآمال والمعتقدات وأنواع المعلومات وأساليب السلوك التي يتطلبها الأداء المناسب للوظيفة. ولقيام المؤسسات الأساسية بوظيفتها بشكل عادي، كسوق العمالة مثلا.

ثانيا: عن طريق تنمية المهارات العلمية والتكنيكية اللازمة للانتاج الكفء. ورغم أن القليل من المهارات الاكاديمية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة يمكن نقلها بشكل مباشر الي مكان العمل الرأسمالي، فان المعارف العلمية الأساسية ومهارات الاتصال والقدرات الرياضية (علم الرياضيات) هي أمور جوهرية للوصول الي الكفاءة في بعض المهن، وأهم من ذلك فان هذه القدرات هي عنصر خطير اذا ما اصبحت تؤثر علي تعلم الوظيفة في الكثير من المهارات الانتاجية بشكل مباشر[٢].

ولاشك أنه ليس بالأمر السهل فصل اسهام التعليم المدرسي في توسيع قوي الانتاج عن الجانب الرئيسي الثاني للتعليم المدرسي كمجند في الأسلوب الرأسمالي.

اعادة تكوين العلاقات الاجتماعية للانتاج، ومما يسهل اعداد الشباب للدخول في الأسلوب الرأسمالي اتخاذ العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسي شكلا خاصا منبس للطلاب وأولياء الأمور أي سيطرة (رقابة) علي العلمية التربوية، والنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الدرجات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل. وهذا البناء يجعل أي اهتمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا (نتيجة جهد الفرد) او بالتعليم.

ولاشيء يخدم النظام الرأسمالي والطبقي القائم أكثر من الاختبارات التي لايرقي اليها الشك أو العيب، والتي تدعي قياس قدرة الشخص عن نقطة معينة من الزمن، علي القيام بوظائف مهنية معينة، وإنما ننسي ان هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا في حياة الفرد. أن هي إلاحصيلة التعليم والتعلم باوصاف اجتماعية معينة، كما نغفل أن المقاييس الأكثر قدرة علي التنبؤ هي بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية.. والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن اوضح صيغة تتجلي فيها القيم الاكاديمية والخيارات الضمنية التي يحتويها النظام السياسي، عن طريق فرض تعريف اجتماعي للمعرفة جدير بالتقدير العلمي والجامعي مع تبيان كيفية اظهار تلك المعرفة بل ان الامتحان هو احدي الوسائل الأكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة. (٣)

كما ينعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبلية واللغوية وغيرها في المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترقي .
وباختصار فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها في المدارس. ويتلخص الدور المركزي للبناء النظامي في مقابل المضمون الشكلي فيما يسميه "هربرت جنتيس H Gints وصمويل بولز S Bowles" في "مبدأ التوافق" فالمؤسسة التربوية استجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها من جماعات

الضغط الاجتماعي والفئوي سوف تحاول بناء التنظيم الاجمتاعي للتعليم المدرسي بحيث "يتوافق" مع العلاقات الاجتماعية(٤). ومايسميه التربويون "المنهج الخفي" تكون له بذلك أهمية كبري وسواء كانت العلاقات بين الطلبة علاقات تدريجية هرمية وتنافسية أو كانت تقوم علي المساواة والتعاون وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك في المدرسة ديمقراطية او تسلطية فانها تعد مؤشرات افضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل في المدارس من المناهج الرسيمة.

وبالطبع فان التطور البشري أو بشكل اضيق، تكوين القوي العاملة لا يبدأ او ينتهي في المدرسة. فبناء الأسرة وأساليب تربية الأطفال هي جزء من عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة ،وبعد المدرسة فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج في الوظيفة تمارس تأثيرا مستمرا علي نمو الشخصية - فبعض أنواع السلوك يكافىء الشخص عليها والبعض الآخر يعاقب عليها، كما أن طبيعة عمليات العمل الرأسمالية في حد ذاتها تحدد مجال المواقف والقيم وانماط السلوك التي يمكن للناس ابداؤها، ولكن التعليم المدرسي يلعب دورا مركزيا في تكوين القوي العاملة وبصفة خاصة في فترات التغير الاجتماعي السلمي، وهو ماتم في مصر بعد يوليو ١٩٥٢ من التوسع في التعليم بكل انواعه ومراحله، ووجود خريجين اكثر من طاقة الانتاج أو احتياجات العملية الانتاجية.

أن التوافق بين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسي والعلاقات الاجتماعية للانتاج لا يعني أن كل الأطفال يتلقون نفس التعليم. فالانتاج الرأسمالي الذي يتميز بالتقسيم التدريجي للعمل يتطلب أن - تنمي - جماعة صغيرة نسبيا من هيئة الادارة الادارية والفنية المستقبلية، تنمي القدرة علي الحساب والتقدير والحكم بينما "تتعلم" جماعة اوسع كثيراً أن تتبع التعليمات بكل دقة. وهذا التدريج في

القوي العاملة المستقبلية يتحقق من ناحية بجعل كميات مختلفة وانواع مختلفة من التعليم المدرسي متاحة لاطفال مختلفين. وهكذا فان النظام المدرسي يتضمن بناء طبقيا رأسماليا(٥) ومع أن مبدأ التوافق لا يعنينا هنا مباشرة الا أنه له بعدا عالميا. فحيث ينتج عن التقسيم العالمي للعمالة بناء طبقي تسيطر عليه في القمة ادارة اجنبية وهيئة ادارة فنية اجنبية ايضا (كثيرا ماتكون في نيويورك أو طوكيو) فمن الممكن أن نتوقع تخلفا في الطلب علي العمالة بين خريجي الكليات الوطنية في المجتمعات المتخلفة.

ويتضح لنا مما سبق أن مصلحة الرأسماليين، هي تنميط بنيه التعليم المدرسي وفقا للعلاقات الاجتماعية في الانتاج الرأسمالي. وفي المقابل فمن صالح الطبقه الرأسمالية أن تنمط النمو الكمي للنظام التعليمي وفقا للتوسع في الأسلوب الرأسمالي في الانتاج وبسبب التركيز الايديولوجي الواسع الانتشار علي التربية كطريق الي النجاح، قد يتجاوز الطلب الشعبي علي التوسع التربوي السريع المعدل المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف في الأسلوب الرأسمالي في الانتاج(٦) ويصدق هذا بصفة خاصة عندما يجسد عملية التراكم التكنولوجي التي توفر العمالة الي حد كبير.

وبناء علي ماسبق، فانا نقرر، أنه لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم المختلفة أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين أو حياد التعليم واتاحته للجميع بلا تفرقة..الخ مالم توضع هذه الظاهرة ضمن "انظمة العلاقات التي تتعلق بها بين نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية"ـــــ . ذلك أن أية ظاهرة تعليمية انما تظهر فيها بوضوح تام تأمين بنية نظام التعليم ووظيفته في اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائد ، وعلي سبيل

عام ١٩٦٦/٦١ ، إزدادت حظوظ الدخول الي الجامعة عند ابناء العمال الزراعيين في فرنسا ١٫١٪ الي ٧ر٢٪ وعند ابناء العمال من ٣ر١ الي ٤ر٣٪ وعند ابناء الفلاحين من ٤ر٣٪ الي ٠ر٨٪ بينما ازدادت هذه الحظوظ في نفس الفترة من ٠ر٣٨٪ الي ٧ر٥٨٪ لدي ابناء الطبقة العليا- الرأسمالية - والمهن الحرة.ومن ٤ر٥٤٪ الي ٥ر٧١٪ لدي ابناء رجال الصناعة والاقتصاد(٧).

٣- التعليم لايحقق العدالة والمساواة الاجتماعية:

أصبحت الدول المتخلفة عاجزة تماما عن توفير التعليم لكافة أبنائها بالرغم من الحملات المسعورة لضبط النسل والنمو السكاني ازدياد مخصصات التعليم والمساعدات الخارجية التي غالبا ماتكون من البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففي امريكا اللاتينية مثلا يخصص مابين ١٨ر٣٠٪ من الميزانية العامة و٥٪ من اجمالي الانتاج القومي للتعليم وعلي الرغم من ضخامة هذا الانفاق فان عدد المستفيدين الحقيقيين منه قليل جدا اذ لايصل الي مابعد السنة السادسة الاحوالي ٢٧٪ من الأطفال في هذه المرحلة العمرية ولايتخرج من الجامعة سوي شخص واحد من بين كل خمسة الاف من أبناء الفقراء أو النصف الفقير من السكان. وفي بوليفيا حيث يخصص ثلث ميزانية الدولة للتعليم - يذهب نصف هذا الانفاق الي ١٪ فقط من الأطفال في سن التعليم ولايصل من اطفال الريف الي السنة الخامسة سوي ٢٪ فقط كما لاينهي المرحلة الثانوية سوي ٢٪ من السكان (٨) ولقد هدفت الدول المتخلفة من ذلك كله اتخاذ التعليم وسيلة للقضاء علي التخلف وتحقيق العدالة الاجتماعية بتوفير التعليم للطبقات الفقيرة والمحرومة. ولكن شيئا من هذا لم يتحقق - ولن يتحقق - فالدول المتخلفة لم تستطيع اللحاق بالدول المتقدمة وكذلك ايضا فابناء الفقراء لم يسطيعوا اللحاق بابناء الأغنياء.

وترتب علي ذلك الوضع ان التعليم في بلدان العالم المتخلف اصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقي والاجتماعي، فبدلا من وجود الصفوات القديمة التي كانت تسود المجتمع الاقطاعي الوراثي المغلق تكونت صفوات جديدة يفترض أن تقوم علي اساس الامتياز الشخصي وتشكلت هذه الصفوات من الأفراد الذين استطاعوا الانتهاء من التعليم المدرسي من ابناء الطبقتين العليا والوسطي بصفة عامة وهكذا بقي المجتمع منقسما الي طبقتين اجتماعيتين متباينتين متباعدتين وبقي التعليم يعمل في صالح الطبقة الوسطي ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقي عليهم اللوم لفشلهم في الدراسة ومواصلة التعليم الي منتهاه(٩)

والأدلة كثيرة ومتنوعة علي تحيز التعليم المدرسي ضد الفقراء، وافادة ابناء الاغنياء منه بدرجة كبيرة، حتي في برامج الرعاية الاجتماعية التي يقصد منها خدمة ابناء الفقراء. ومن الادلة علي ذلك في البلدان الرأسمالية المتقدمة برنامج الرعايةالتربوية في الولايات المتحدة الامريكية. ففي الفترة من عام ١٩٦٥ الي عام ١٩٦٨ الذي خصص له ٣٠٠٠ مليون دولار، لرعاية ٦ مليون طفل من ابناء الفقراء والمحرومين من كافة انواع الخدمة الاجتماعية والتربوية. ومع ضخامة هذا الانفاق لم يطرأ تحسن ملموس علي تعليم هؤلاء الاطفال الفقراء ، بل ازدادتخلفهم عن اقرانهم. وينبغي ان نلاحظ هنا ان جانبا كبيرا من هذاالمبلغ لم يخصص للفقراء وحدهم، وانما انفقت الميزانية علي المدارس جميعها بصفة عامة، ومن ثم فان اطفال الاغنياء قد حصلوا علي جانب كبير من الميزانية بل قد يكون نصيبهم اضعاف نصيب الفقراء نظرا لمكانتهم الاجتماعية والسلطات السياسية التي يتمتعون بها

كما انه يجب الا يغيب عن بالنا باستمرار. أن ابناء الفقراء لايستطيعون اللحاق بأبناء الاغنياء حتي وان تعلموا في مدرسة واحدة. وذلك لان الفرص التعليمية

المتوفرة لطفل الطبقة الوسطي والغنية مثلا تجعلة متفوقا علي طفل الطبقة الفقيرة والدنيا. كما ان أبناء الاغنياء يمكثون في التعليم مدة اطول، وبالتالي فانهم يحصلون علي قسط اكبر من الانفاق علي التعليم بالنسبة لهم.

ويمكننا هنا ان نقول نفس الشئ عن البلدان المتخلفة، ففي امريكا اللاتينية - علي سبيل المثال - يترك ثلث الاطفال المدرسة قبل انهاء الصف الخامس. وأن الأموال الضخمة للتعليم في الدول المتخلفة لا تفيد منها جموع الفقراء والكادحين، وانما تدفع لكي يفيد منها ابناء الأقلية المحظوظة - الطبقة المسيطرة - هكذا نري أن الفقراء لايحصلون علي المساواة نتيجة التعليم المدرسي في البلدان الرأسمالية المتقدمة وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة علي السواء، ويكفي للدلالة علي ذلك أنه لكي يتوفر للطلاب "معاملة متساوية" في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية مثلا يحتاج الأمر الي ٨٠ مليار دولار،و بينما كان الانفاق الفعلي علي التعليم (في السبعينات) حوالي ٣٦ مليار دولار، أي أن الولايات المتحدة الأمريكية أفقر من ان توفر لأبنائها تعليماً متساويا[١١] وحتي ولو استطاعت أن توفر المال،فلن يتحقق العدل والمساواة، لأن المجتمع يفتقد كل منهما وعليه فانه فلن يستطيع ان يوفرهما للتعليم عن طريق المال. لأن ذلك لن يتأتي الا عن طريق التغيير الجذري للبنية الاقتصادية الاجتماعية الظالمة في المجتمع فهي الشرط اللازم لتحقيق المساواة داخل المدرسة، لأنه لو فقد المجتمع المساواة في بنية العلاقات الاجتماعية بين مواطنيه، فان ذلك يعكس نفسه في بنية النظام التعليمي، وذلك لأن البنيات الاجتماعية الطبقية وغير المتكافئة في المجتمع، تنعكس تلقائيا في شكل العلاقات الاجتماعية والفرص التعليمية في النظام التعليمي.

وفي مصر عام ١٩٦٥ تقرر أن يكون انهاء المدرسة الابتدائية بصفوفها الستة شرطا ضروريا لامكانية التقدم للقبول في المرحلة الثانية وبالرغم من هذه الخطوة التي تعد اجراء ايجابيا نحو تدعيم توحيد قاعدة التعليم وتصفية الازدواجية القديمة، ولقد وضح مرة أخري من أن التعليم لابناء الطبقات التي تمت الاجراءات

الاصلاحية من أجل اتاحة فرص تعليمية لهم مساوية لتلك التي كان يتمتع بها أبناء الفئات الميسورة، يتوقفون عن التعليم في غالبيتهم سواء أثناء الدراسة الابتدائية أو بعد نهايتها(١٢) ولقد عبر عن هذه الحقيقة المؤلمة بوضوح تام التقرير الذي تقدم به وزير التربية والتعليم الي مجلس الشعب عام ١٩٧١ وسوف نختار من هذا التقرير الأرقام والنسب الآتية والتي توضح وترسم صورة ابلغ من كل الكلام عن واقع تحيز التعليم وعدم تحقيقه للعدالة والمساواة الاجتماعية.

- عدد الاطفال الملزمين عام ١٩٦٥	٨٦١ر٠٠	١٠٠٪
- عدد الاطفال المقبولين عام ١٩٦٥	٦٧٠ر٨٢٠	٧٨ ٪
- عدد من وصلوا الى السنة النهائية عام ١٩٧١	٥٣٤ر١٨٥	٦٢ ٪
- عدد من حضروا الامتحان عام ١٩٧١	٥١٣ر٣٣٨	٦٠ ٪
- عدد الناجحين	٣٠٨ر٦٥٢	٣٦ ٪
- عدد الراسبين	٢٠٤ر٦٩٦	٢٤ ٪
- عدد الاميين من بين الراسبين (١٣)	٩٤ر٨٣١	١١ ٪

ويتضح مما سبق أن حوالي الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يتوقف بهم قطار التعليم علي أثر الانتهاء من الدراسة الابتدائية أو اثنائها ولاشك أن هؤلاء الأطفال الذين لم يواصلوا تعليمهم الابتدائي ينتسبون في غالبيتهم الي الفئات الاجتماعية الفقيرة وينتسبوا الي الريف باعداد تفوق اعداد المدينة، وبذلك يتضح أن التعليم الحالي غير قادر علي توفير فرص تعليمية

متساوية وكذلك غير قادر علي احداث المساواة الاجتماعية للطلاب الملتحقين به.

وفي تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا عن الموقف التعليمي في مصر عام ١٩٨١/٨٠ يتضح منه ايضا اخفاق التعليم في توفير الفرصة التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لطلابه، وذلك لأن هؤلاء الذين يحرمون منه ينتسبوا الي الفئات الاجتماعية الفقيرة والكادحة لأن ابناء الفئات الاجتماعية الغنية تستطيع أن تلتحق بالتعليم الخاص والأجنبي وتعليم اللغات وهو تعليم مواز يكرس الأوضاع السابقة.

	بنين	بنات	جملة
- نسبة المقيدون بالتعليم الابتدائى عام وازهرى (من سن ٦ - ١٢)	٧٧,٠٪	٥٦,٣٪	٦٧,١٪
- نسبة المقيدون بالتعليم الاعدادى عام وازهرى (من ١٢ - ١٥)	٦٦,٥٪	٤٢,٧٪	٥٥,٢٪
- نسبة المقيدون بالتعليم الثانوى العام والازهرى وما فى مستواهما (١٥ - ١٨)	٥٩,٥٪	٣٨,٩٪	٤٩,٥٪
- نسبة المقيدون بالتعليم العالى والجامعى وما فوق الثانوى (١٨ - ٢٢)	-	-	١٢,٧٪(١٤)

ولاشك أن هذه الأرقام الرسمية والتي قد يكون فيها شك نظرا لتباينها مع غيرها من البيانات والاحصائيات الا أنها في ذاتها تعد مؤشرا هاما علي اخفاق التعليم في تحقيق المساواة وتعكس هذه الأرقام أن هناك أكثر من ثلث الي نصف

عدد الطلاب المفروض قبولهم بمراحل التعليم تبقي خارج نظام التعليم لاسباب وشروط التعليم، التي تفرز الناس اجتماعيا، وتشكل شكل اصطفائي انتقائي اجتماعي لاختيار من ليتحقون به وفق مبدأ الاستحقاقية الذي يكرس التمايزالطبقي والاجتماعي بين صفوف الطلاب.

ترتب علي ذلك أن الفقراء لم يعدوا ينظرون الي التعليم علي أنه وسيلة للتحرر من الفقر ولاسيلة للترقي الاجتماعي لأن الذين يصلون الي الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا. فالتعليم في الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعي وليس وسيلة للمساواة بل أداة لتقنين عدم المساواة والمحافظة علي الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة؛(١٥) أن تحقيق العدالة الاجتماعية، يتم خارج المدرسة عن طريق توفير المال والسكن والنقل والعمل السياسي والتشريع. أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء، فانها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعي.

وبذلك اصبحت المدارس سببا في زيادة الشعور بالاحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والحرومين الذين لايستطيعون الوصول الي التعليم او الاستمرار فيه. وفق شروطه القاسية، وعاملامساعدا علي زيادة الصراع الطبقي، وعنصرا مشجعا علي زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعي. فكلما زادت جرعة التعليم التي يحصل عليها الانسان في العالم الثالث كما زاد شعوره بالاحباط والدونية والاغتراب بالابتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته. فالذي يترك المدرسة بعد السنة السابعة اكثر احباطا من الذي يتركها بعد السنة الرابعة. أن المدارس في العالم الرأسمالي المتقدم والمتخلف علي السواء تقدم لطلابها من الافيون أكثر ما كانت الكنيسة تقدمه في عصور سابقة؛(١٦).

بل أن المدرسة تلعب دورا سياسيا أكثر خطورة من الدور السابق، فالمدرسة تعد اداة للتلقين السياسي وغرس قيم مجمتع الاستهلاك، رغم أن بعض الدول تدعي أن التعليم فيها محايد، الا أن التعليم لايمكن أن يكون محايدا، فالمدارس تستخدم كاداة للتوجيه السياسي سواء تم ذلك علنا في البرامج والكتب أو في المنهج الخفي. ومن ثم يتحول المدرس الي "مرب سياسي" يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل علي المحافظة علي الوضع الراهن، وليس تغييره أو تطويره لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة اكثر من العناصر الثورية والراديكالية، وبالاضافة الي ذلك فان المدرسة تعمل علي غرس قيم مجتمع الاستهلاك، بل يصبح التعليم كله في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة علي السواء جزءا من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها(١٧).

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دورا واضحا في التمايز الاجتماعي والطبقي داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة وبالتالي داخل المجتمعات المتخلفة حيث يتحيز التعليم منهجا وادارة، ونظاما وقبولا وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء، وعلي الرغم من الشعارات البراقة التي رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التي تؤهلهم للالتحاق به، نسوا اصحاب تلك الشعارات أن القدرات والاستعدادات، هي قدرات واستعدادات اجتماعية طبقية بالدرجة الأولى، لأن البناء الهرمي لنظام التعليم والبناء الهرمي للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والادارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء، والقدرات والاستعدادات التي يتحدثون عنها ماهي الا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعي لأن شروط القبول والنجاح تأتي من تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق أبناء الأغنياء

واستمرارهم في التعليم عن ابناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية علي تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التي يتحدثون عنها والتي اصبحت تعرف في الأدبيات التربوية اليوم باسم "الاستحقاقية" أو "الجدارة.

ثانيا: حول المساواة التعليمية والمساواة الاجتماعية:

تنبع أهمية التكافؤ في الفرص التعليمية من ارتباطه بالتكافؤ في فرص الحياة ذاتها، وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية. ولا ينفع في معالجة هذا الموضوع الخطير طمس أو اغفال هذه الحقيقة الأساسية او استبعادها أو تجاهلها ويمكننا ادراك التلازم بين هذين المفهومين بمتابعتنا تغير نمط الانتاج، وتطور الحياة الاجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ ولاسيما منذ قيام الثورة الصناعية اذ برزت مسألة الحراك المهني ومايرتبط به من حراك اجتماعي وجغرافي سعيا نحو العمل والاشتغال بالمهن المستحدثة في المجتمع(١٨). لذلك نلاحظ أن كل دارس مستنير في اطار العلوم التربوية يتصدي لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية يجد لزاما عليه أيضا أن يشير الي مفهوم التكافؤ في الفرص المهنية - التوظف - علي الأقل، والي ارتباط المفهومين وانعكاس مضمون كل منهما علي الآخر.

واذا كان الارتباط المبدئي بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم الفرص المهنية، ومن ثم فرص الحياة امرا بديهيا ومنطقيا لا مفر منه أمام كل باحث واعي ومستنير، فلابد لنا من أن نتعرف بأن التلازم بين هذين المفهومين المشار اليهما يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية علي درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول. واذا كان المجال هنا لايسمح بالتعرض لمعظمها علي النحو المنشود فلابد من أن نتطرق الي بعضها ونعالجه جزئيا لتتضح مسألة تكافؤ الفرص التعليمية في إطارها الاجتماعي السليم.

١- التطور الاجتماعي للمفهوم:

تاريخيا ظهرت الدعوة الي ضرورة تحقيق الفرص التعليمية المتساوية أمام المواطنين جميعا، منذ اواخر القرن التاسع عشر، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الاقتصادي وصعودها السياسي والثقافي وهيمنتها علي المستعمرات في افريقيا واسيا وامريكا اللاتينية وقد كان من مصلحة علاقات الانتاج الرأسمالية في هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم علي قطاعات اوسع من السكان وان تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئات الاجتماعية التي ينحدرون منها. وتبريرا لهذه المصلحة الموضوعية بدأ ينتشر علي ايدي المخططين التربويين وعلماء الاجتماع التربوي الكثير من المعايير التي تحث علي ضرورة استثمار "رأس المال البشري" في المجتمع ورعاية المواطنين النجباء وتوفير "الفرص التعليمية المتساوية" للجميع. الا أن الأزمات الاقتصادية الدورية التي ما انفكت تصيب البلدان الرأسمالية وتصاعد النضالات الشعبيه والديمقراطيه داخلها ، اخذ يطرحان علي محك النقد الأجتماعي مجمل الانجازات التعليمية التي تم تحقيقها[١٩] وهنا بدأت تزداد الدراسات الميدانية التي تكشف عن اتساع الفروق التعليمية بين الفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة. وفي هذا الوقت بالذات وضع "فيليب كومبز Philip Combs " دراسة الشهيرة. ازمة التربية في العالم[٢٠] هذه الأزمة التي هي بالتأكيد أحد جوانب الأزمة الرأسمالية العالمية.

وقد تبدو هنا بعض الأرقام الضرورية لتشخيص تلك الأزمة التربوية الاجتماعية في البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففي عام ١٩٦٥ كانت نسبة احتمالات الوصول الي الجامعة تتراوح بين واحد لابناء العمال الي ٣١٪ لأبناء العائلات في كل من فرنسا وايطاليا والمانيا الاتحادية واليابان وبين واحد الي ١٤٪ في السويد وواحد

الي ٨٪ في بريطانيا وواحد الي ٥ر٣٪ في الولايات المتحدة الأمريكية لابناء هاتين الطبقتين[٢١] وفي بلد كفرنسا في عام ١٩٦٥ كانت احتمالات الوصول الي الجامعة لدي الفئات الاجتماعية تتراوح بحسب النسب المئوية التالية: ٧ر٢٪ لابناء العمال الزراعيين، ٤ر٣٪ لابناء العمال الزراعيين، ٠ر٨٪ لابناء المزارعين ٢ر١٦٪ لابناء عمال الخدمات، ٢ر٢٣٪ لابناء ارباب العمل ٤ر٣٥٪ لابناء الطبقة الوسطي، ٧ر٥٨٪ لابناء الطبقة العليا واصحاب المهن الحرة، ٥ر٧١٪ لابناء كبار الصناعيين[٢٢].

وتؤكد الاحصائيات ونتائج الدراسات التي تمت في فرنسا ايضا أن لابناء الطبقات العليا فرصا تعليمية تفوق سبعة اضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين وخمسة اضعاف فرص ابناء العمال والزراعيين في اختيار أنواع التعليم - الدراسة الثانوية - الذي يؤدي مباشرة الي التعليم العالي. في حين يتكدس ابناء الفئات الاجتماعية الدنيا في الصفوف الثانوية التي تقود الي التعليم المهني القصير الأمد أو الي انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الالزامي[٢٣] حسب نظام التعليم الفرنسي وفي التعليم العالي يتوجه ابناء الفئات الاجتماعية العليا في غالبيتهم الساحقة نحو الاختصاصات الاقتصادية والاجتماعية الأكثر قيمة: كالطب والصيدلة والحقوق والعلوم الاقتصادية..الخ. بينما يقتصر أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا علي كليات الأداب والعلوم حتي ضمن هذه الكليات يستأثر أبناء الفئات العليا باختصاصات محددة، كالآداب القديمة والرياضيات البحتة وهذه التخصصات تحظي بمكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع الغربي عموما والفرنسي خصوصاً.

والدراسات الكثيرة التي تتناول التعليم العالي والتعليم الثانوي من زاوية الفئات الاجتماعية المختلفة تؤكد أن التجربة الفرنسية تكاد تشخص بكل دقة

تجارب البلدان الأوربية والغربية حتي في بلد شديد الانفتاح والليبرالية المزعومة كالولايات المتحدة الأمريكية، يلاحظ المربون الأمريكيون أن الغالبية الساحقة من أبناء الفئات الاجتماعية يتجهون نحو الدراسات العملية والمهنية القصيرة الأمد بينما يتوجه أبناء الفئات العليا نحو الجامعات [٢٤] وهكذا تتحدد المشكلة التربوية الاجتماعية في البلدان الرأسمالية بالهوة العميقة التي تفصل بين أبناء الفئات الاجتماعية العليا والدنيا.. لا من حيث متابعة التعليم في المراحل المختلفة فقط، بل من حيث نوعيته ومردوده الاجتماعي.

هذا عن واقع الحال في البلدان الرأسمالية المتقدمة، ولكن الحال أسوأ بكثير من البلدان الرأسمالية المتخلفة (المستعمرات السابقة) وسوف تكون النسب اكثر تدنيا لصالح أبناء الفئات الدنيا، واكثر تفوقا لصالح ابناء الفئات العليا، ففي لبنان مثلا من أصل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون الصف الأول الابتدائي يتسرب ٨١٠ تلميذ قبل الوصول الي الصف الثالث الثانوي لأسباب اقتصادية واجتماعية[٢٥]. وسنحاول ان نبرهن علي واقع الحال في مصر في الصفحات التالية. أما واقع البلدان الاشتراكية والتي أخذت منحي غير رأسمالي في تطوير مجتمعاتها وهو طريق الاشتراكية العملية. فان الأرقام المتوافرة لدينا تؤكد أنه كانت نسبة ابناء العمال في عام ١٩٦٥ من مجموع الطلبة الجامعيين تتراوح بين ١ر٣٣٪ في هنجاريا والي ٦ر٣٦٪ في رومانيا والي ٢ر٣٩٪ في تشيكوسلوفاكيا، وفي بعض الجامعات الاشتراكية، كجامعة موسكو مثلا هناك نسبة معينة من المقاعد الدراسية التي يحتفظ بها دائما للشبيبة العمالية والفلاحية[٢٦] وفي بلد مثل بولندا مثلا، تأخذ بالتمثيل النسبي للفئات الاجتماعية الموجودة في المجتمع وكل فئة تمثل بوزنها من حيث العدد في جميع مراحل التعليم. ونظرا لأن ابناء العمال والفلاحين والفئات

الدنيا هي التي تشكل القاعدة العريضة فهناك نسب معينة لهم تتراوح بين ٥٠ - ٦٠٪ في جميع مراحل التعليم(٢٧).

٢- المفاهيم الجديدة للتكافؤ في التعليم والحياة

أن الحق في التعليم بشكل اليوم - في غالبية الدول - قضية سياسية وهو ايضا موضوع مطروح للنقاش. أن المسائل الملحة التي تحتاج الي حل جذري اليوم تكمن في معرفة الخطوات والاجراءات الواجب اتخاذها في ميدان التربية لاقامة علاقات من نوع جديد بين الأصل الاجتماعي والتربية والحياة وبكلمة اخري. التوصل الي اتاحة الفرصة لكل فرد مهما كان أصله الاجتماعي وانتماؤه الطبقي للاستفادة بشكل متكافيء من التربية. ولعل"كولمان J.S .colemak " هو خير من حلل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وكذلك، تورستين هوشن T Husen وهافجرست R. J. HAVIGHURST(٢٨) الي جانب كثيرين غيرهم من علماء التربية.

أ- المفهوم المحافظ

الذي ساد في مختلف الدول الصناعية حتي الحرب العالمية الأولي، ويري أن الله قد منح كل فرد الاستعدادات التي تتلاءم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها منذ ولادته، لذلك علي كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهبه الله، بل عليه أن يرضي به ومن أهم الاراء المؤيدة لهذا المفهوم ماورد في دراسات "كوكس Cooks" و"ديزون Dezon" الذين يذهبان الي القول باسم العدالة وباسم المساواة الاجتماعية ساهم فيض من الحساسية الزائفة في اضعاف الصلابة في النظم التعليمية - التي هي أحد شروط النوعية الجيدة (للتعليم) أن مزيد التكافؤ يرفض غريزيا الطرق كلها التي تتيح لبعض الأطفال التوفق علي اقرانهم وهو بذلك يسعي الي

تدمير المدارس التي تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة. أن الرغبة في أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه الا الضرر(٢٩) أما المحافظون المتساهلون فيبشرون بصيغة اخري من هذه الفلسفة، انحدرت الينا من عصر النهضة مرورا بالقرن الثامن عشر ولاسيما خلال الفترة التي نشطت فيها التجارة وهي تشدد علي إنتقاء الموهوبين من بين الجماهير الفقيرة والشعبية واكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذي يلزم لدعم الاقتصاد الوطني(٣٠).

ب- المفهوم الليبرالي:

مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في الغرب، اشتدت الحاجة الي يد عاملة متعلمة واقتضي ذلك التطور والتبرير ومفاده ببساطة شديدة: أن كل فرد يولد ولديه مقادر شبه ثابت من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمي بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية، التي تمنع الطلاب القادرين من ابناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذي يؤهلهم بحق الترقي الاجتماعي وقد قامت كثير من الاصلاحات التربوية البنيوية في اوربا علي هذا الأساس واستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة ومن انصار الاتجاه الليبرالي "بيرج Berg " المربي السويدي.

وتبشر هذه النظرة الليبرالية بأن الانتقال يجري من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الأباء امتيازات الغني والوجاهة الاجتماعية الي مجتمع يدخل فيه الأولاد للنظام التعليمي ويترقون في دوريه ويكافؤن علي عملهم فيه بناء علي كفاءتهم التي

تقاس بوسائل شتي منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المدرسي وعلاقات الامتحانات الأخري وأي مؤشر (موضوعي) آخر يدل علي الجازهم الدراسي، هكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحةالمعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التي تتمثل في الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية[٣١].
وعرفت هذه الحركة باسم "الاستحقاقية Meritocracy" وهي معايير لا تخفي تحيزها الاجتماعي والطبقي ونظرا لارتباطها بثقافة معينة غالبا ماتكن ثقافة النخبة الي جانب انها تعد اليوم أحد ادوات الفرز الاجتماعي للطلاب عند دخول مراحل التعليم فالذي تغير فقط المعيار ولم يتغير التحيز الايديولوجي والفكري لكل من المعيارين السابقين.

ونود أن نوضح زيف هذا المعيار، فعلي سبيل المثال بعض مضي عشر سنوات علي اقرار قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤ في انجلترا اجري مسح لدراسة تأثيره علي البيئة الاجتماعية وتبين نتيجة الدراسة: أن ابناء طبقة العمال اصبحوا يدخلون المدارس الثانوية Grammer Schools بنسبة اقل من السابق، فقد فقدوا بعض المقاعد التي كانت تحجز للفقراء بواسطة الامتحانات المشهورة والمعروفة باسم11 Plus امتحانات سن الحادية عشر ومابعدها. والتي كانت تجري بعد اتمام المرحلة الابتدائية. لقد كان الطلاب من ابناء الطبقات المتوسطة احسن حالا واقدر علي التنافس من ابناء الطبقات الدنيا. ولذلك فازوا بعدد أكبر من المقاعد وكان القائمون بهذه الدراسة من أوائل الباحثين الذين اقاموا الدليل الواضح علي أن النزعة الانتقائية - الاصطفائية لا تتماشي مع تكافؤ الفرص في الدخول الي المراحل التعليمية والمشاركة في عمليات التعليم[٣٢] فهناك مقدار من الانحياز الاجتماعي والايديولوجي بصورة دائمة في كل نظام تربوي انتقائي في كل مجتمع طبقي[٣٣].

ويلاحظ "هوسن Husen" ان معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدي

علي المستوي السياسي الي استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسئولا عن نجاحه أو فشله في الدراسة .أن ثقل هذه المسئولية يجب أن يتحمله النظام (النظام المدرسي أو النظام الاجتماعي الاقتصادي) باكمله. ويلخص" شراج Schrag " المسألة كما يلي: من حيث المبدأ أن المجتمع الذي لا نستطيع أن نصل فيه الي تحقيق الكرامة الفردية الا عن طريق واحد ومحدد لايمكن أن نعتبره منفتحا فعندما تتم التصفية علي مداخل هذا الطريق، في الوقت الذي لانجد فيه بدائل مشرفة للذين تستبعدهم هذه التصفية فاننا نكون بهذا وقد وعدنا الناس بأكثر ما نستطيع تحقيقه".(٣٤)

ومن أشهر الدراسات المعارضة لفحوي النظرية الليبرالية والتي جرت في اوروبا خلال الستينات، وترجمت فيما بعد ونشرت في امريكا وغيرها. دراسة بورديوBourdieu, P et al les Heritiers, 1964 وبورديو وباسرون B and Pas seron, J.C , Reproduction in Education, 1970

وقد بينت هذه الدراسة ومثيلاتها ان تحليل الانظمة التعليمية في البلدان الرأسمالية المتقدمة يدل علي ان النظام التربوي يميل الي ان يقوم بوظيفة اعادة الانتاج بمعني اعادة انتاج العلاقات القائمة في النظام العام الاقتصادي السياسي الاجتماعي والمحافظة علي بنية الاوضاع الراهنة في المجتمع وتعزيزها، بدلا من ان يكون عامل تغيير اجتماعي يستند علي قدرات الافراد ودافعيتهم وتبعت هذه الدراسة دراسات مشابهة جرت في بلدان أخري ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهرها دراسة جنكس ورفاقه1972 Jenks C Inequality, (٣٥) عن اللامساواة في الفرص التعليمية . ومقاله "بولز S Bowles عن تكافؤ الفرص التعليمية من جيل الي جيل وغيرها كثير(٣٦)

يتضح مماسبق أن المفهوم الليبرالي لتكافؤ الفرص التعليمية يظهر وكا ـ ادعا

شكلي فارغ، فهو يشبه دعوه بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقه الاجتماعية مع تأكد الداعي تأكدا قطعيا بأن اولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة – الشكلية.

الي جانب كل ذلك فان هذا المفهوم، وتلك الفلسفة الليبرالية تلعب دورا ايديولوجيا خطيرا في تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعميه وعي الناس حول حقيقة وجود الأشياء. فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة ايديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التربية وذلك القول ينطوي علي قوة اقناعية زائفه للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه برئية تماما من أي فشل يتعرض له. فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، في اقتناص الفرصة المتكافئة التي توفرت له في المدرسة والقول بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوي الاقتصادي للفرد والمجتمع هو نمط من انماط الايديولوجيا التي تزيف الوعي الاجتماعي علي مستوي الفرد والمجتمع. ذلك أنه سيترتب علي هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الدنيا في المجتمع هي مشكلة فقر في امتلاك المعرفة وليست مشكلة إستغلال اقتصادي تعاني منه هذه الطبقات !!! وبالمثل فان مشكلة التخلف في الدول الصغيرة ستصبح – ايديولوجيا – مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والاصلاح التربوي. وبالتالي تختفي حقيقة هامة. أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعماري منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة، أما بالقوة المسلحة أو بفرض نظما سياسية غير وطنية، بل أن ازمة الامبريالية ذاتها في الولايات المتحدة الامريكية وغيرها من الدول الرأسمالية الكبري لن تكون ازمة في البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول لكنها ستزيف وتختزل بفضل الايديولوجيا التربوية، وتصبح ازمة فقط في النظام التعليمي(٣٧).

جـ- المفاهيم الراديكالية

وعلي كل حال، فقد نجم عن حركة النقد الشديدة للاتجاه الليبرالي، اتجاه مغاير تماما، ويسمي في الدراسات التربوية وأدبياتها، "الاتجاه الراديكالي" وهو ينحصر في ثلاث اتجاهات اساسية متباينة في حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ فرص العمل في الحياة: احدهما يتجه الي اعتماد "تربية تعويضية" خصوصا في اطار دور الحضانة ورياض الاطفال، والثاني يدعو الي تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثالث يدعو الي تقديم مساندة تربوية شاملة، حيث تلزم علي طول السلم التعليمي ولاسيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتي بلوغ درجة الاتقان المنشود.

أما فيما يتعلق بالاتجاه الأول والثالث، تقديم تربية تعويضية وتقديم مساندة تربوية عي طول مراحل التعليم فان هذين الاتجاهين يشوبهما قصور لمحدوديتهما، وأن أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية في التحصيل المدرسي والنجاح لايزال هو العامل الرئيسي المفسر لقضية تكافؤ الفرص ويرجع ايضا الي صعوبة حل هذه المشكلة الي طبيعة النظام الاجتماعي القائم نفسه، هل سيسمح بتقديم تربية تعويضية ومساندة تربوية أم لا؟ ولسان حال هذا الاتجاه، تقول أن نسبة الحراك الاجتماعي ونسبة تكافؤ الفرص لاتخرجان عن كونهما طرفين ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالي بوظائفهما الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما ينجمان خصوصا عن طبيعة علاقات الانتاج. ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية جميعها الي إعادة انتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات وفي هذه الحال يبدو من وظائف المدارس أن تعاود - تعيد - انتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعة اصلا في المجتمع الكبير وفقا لمنشأ وأصل الطلاب الاقتصادي والاجتماعي والأساسي(٣٨).

وربما كانت وجهة النظر هذه اقدر تفسيرا للوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي

اوربا كما يبدو ذلك في عدد من الدراسات المشار اليها سابقا (بورديو ورفاقه ١٩٦٤، ١٩٧٠ وجاك حلاق١٩٧٤، وبودلو واستابليه ١٩٧٥) وكذلك الأمر بالنسبة الـي الولايات المتحدة الأمريكية. حسب بعض الدراسات الحديثة (بولز وجينتس (Bowels Gintis, 1976,) وكارنوي وليفين M Carnoy and Levin,1976 والمشكلة الرئيسية هنا هي: ان المدارس تخدم النظام القائم عن طريق اعادة انتاج اليد العاملة اللازمة للانتاج الرأسمالي الذي يتميز بعلاقات إنتاج غير متكافئة. وهذه الوظيفة تتعارض تعارضا اساسيا مع التوجه نحو مزيد من المساواة أو مزيد من الحراك الاجتماعي المطلوب. لذلك فان النظام الساسي يقف عقبة للدفاع عن مصالحه نحو تحقيق أية تربية تعويضية أو تقديم مساندة تربوية علي طول مراحل التعليم تهدف الي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بشكل حقيقي، لأن النظام السياسي لن يقوم باية اجراءات تتعارض مع مصالحه ومصالح الطبقات الحاكمة، ولاشك أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل الاجتماعي - المساواة الاجتماعية - قضيتان تتعارضان بشكل جوهري مع طبيعة النظم السياسية السائدة في البلدان الرأسمالية المتقدمة. وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة - التابعة - ومن هنا فاننا نعتقد أن الاتجاه الثاني هو الذي سوف يحقق فعلا عدالة تربوية وعدالة اجتماعية.

ان النظام المطلوب هنا اذن هو: تغيير النظام السياسي القائم ليصبح ديمقراطيا، حقا واجراء تعديلا وتبدلات جوهرية وعميقة في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لكي يمكن الوصول في النهاية الي تكافؤ حقيقي في الفرص التعليمية أو المهنية أو سواهما من مظاهر الحياة الانسانية وهذا شرط عسير يندر تحقيقه بالوسائل السلمية لذلك نجده يلقي معارضة شديدة من الكثيرين الذين استفادوا من الأنظمة القائمة أو استسلموا لها أو تعودوا عليها كما نجد أن المنادين بهذا الاتجاه هم شديدوا الحماس علي أنه الحل الصحيح الذي لامفر منه لتستقيم شئون التربية والتعليم والاجتماع

باستقامة طبيعة النظام السياسي - الاقتصادي.

وهكذا يقدم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنية، وسائر انواع التكافؤ في الحياة الانسانية وهذا الاتجاه هو الأكثر جذرية في استيعاب معني المساواة التعليمية بالنسبة الي الأوضاع السائدة حاليا في معظم بلدان العالم الرأسمالي المتقدم والمتخلف علي السواء.

ثالثا: التعليم في القرية المصرية:

مما سبق يتضح لنا خيبة الأمل التي عقدت علي التعليم باعتباره سوف يساهم في احداث المساواة الاجتماعية والقضاء علي التمايز الطبقي والاجتماعي وعدالته في توفير فرص تعليمية للالتحاق بالمدارس وفرص عادلة بعد التخرج في الحياه .. . وخيبة الامل هذه لم تقتصر علي البلدان الصناعية المتقدمة بل انتقلت بدورها الي البلدان التابعة والمتخلفة لأنه حسب رأي "سمير أمين" ان مايحدث من خلل ومن ضعف في بلدان المركز ينتقل وعلي الفور الي بلدان المحيط وذلك للروابط الوثيقة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تربط بلدان المركز بالمحيط. بل يزداد الأمر سوءا وخطورة في البلدان الرأسمالية المتخلفة نظرا لفقرها وتبعيتها الكاملة علي البلدان الرأسمالية المتقدمة(٣٩) ولذا فان الصورة في بلدان العالم الثالث عامة كانت سيئة للغاية وتتم علي أن التعليم لم يخفق فقط في تحقيق الآمال التي عقدت عليه، بل أنه يلعب دورا في تدعيم وتكريس التمايز الطبقي والاجتماعي وبشكل مصفاة للفرز الاجتماعي للناس في بداية كل مرحلة تعليمية ونهايتها الي جانب دوره الايديولوجي الخطير في التبرير ودعم توجهات النظم السياسية الحاكمة في البلدان التابعة.

واذا كنا قد استعرضنا فيما سبق هذا الدور علي المستوي النظري في البلدان

الرأسمالية المتقدمة والبلدان المتخلفة فاننا، هنا سنحاول أن ننزل ارض الواقع لنتعرف عليه ونشخصه بدقه افضل، وذلك من خلال الدراسة الميدانية الاستطلاعية التي قمنا بها وبدراسات أخري تمت ليس بهدف تربوي بالدرجة الأولي، ولكنها تعرضت لموقف التعليم عموما في القرية المصرية وهنا فاننا سنعرض في هذا الجزء الي قضية العدالة الاجتماعية في الريف وكشف النقاب عن العلاقه بين التعليم والأصل الاجتماعي ونوعية الفرص التعليمية المتاحة.

١- العدالة الاجتماعية في القرية المصرية

كانت قضية التكافؤ والعدالة الاجتماعية لزمن طويل من بين اهداف التنمية في مصر، سواء تنمية تمت تحت شعار رأسمالي أو تحت شعار اشتراكي في مصر وكانت هناك دعوة لهذه الأهداف في مراحل مختلفة من التاريخ الاقتصادي المصري منذ بداية القرن العشرين. وقد حددت الحركة الوطنية المصرية العدالة بأنها: إنهاء السيطرة الاقتصادية الأجنبية، ودعا الاصلاحيون الليبراليون الي اعادة توزيع الأرض التي تملكها الارستقراطية الزراعية - قانون الاصلاح الزراعي لمريت غالي وابراهيم شكري قبل عام ١٩٥٢- التي كانت في معظمها من ذوي الأصول التركية وذلك بغية تخفيف شرور الفقر في الريف المصري، وظلت المسألة الزراعية هي القضية الرئيسية للاحزاب السياسية في الاربعينات والخمسينات كانت أول خطوة تتخذها الحكومة بعد يوليو ١٩٥٢ هي قانون الاصلاح الزراعي الأول الذي صدر في ٩ سبتمبر عام ١٩٥٢.

كما شهدت مصر خلال هذا القرن حركات للإصلاح الاجتماعي كان من ابرز هذه الحركات المطلب الخاص بتعميم التعليم دعوة طه حسين، بان يكون التعليم كالماء والهواء في مقابل دعوة اسماعيل القباني بقصر التعليم الثانوي فما فوق علي القلة المتفوقة وفي اعقاب الاضرابات العمالية واشتداد الحركة الوطنية المصرية في المناطق

الحضرية صدرت في الثلاثنيات تشريعات عمالية وفقا لتوصيات مكتب العمل الدولي التي تم تقديمها في تقرير "بتلرBtler " الشهير(٤٠) وقد عرضت الحكومات قبل يوليو ١٩٥٢ عن ادخال اي اصلاح اقتصادي كبير ولم يصبح العدل هدفا واضحا للسياسة العامة الا بعد يوليو ١٩٥٢ ومنذ ذلك الحين اصبحت الدولة أداة فعالة للتغيير الاجتماعي وفق قوانين علوية كانت تمليها عليها مصلحتها ومصلحة الطبقة البيروقراطية التي تربعت علي عرش البلاد بعد ان ورثت ميراث الرأسمالية في البلاد(٤١).

ويمكن تقسيم التطور الذي حدث في نهج الحكومة الي العدل الاجتماعي علي مدي السنوات الثلاثين الماضية الي ثلاث مراحل متباينة تتصف كل مرحلة منها بادخال اداة سياسية متميزة جدا.

في الخمسينات كان التركيز علي الاصلاح الزراعي والتدابير التكميلية، ولقد تمت بواسطة الاصلاح الزراعي اعادة توزيع حوالي ١٣٪ من جملةالاراضي التي كانت فيما قبل يوليو ١٩٥٢ مملوكة لكبار ملاك الأرض الزراعية علي حوالي ٩٪ من جملة الأسر الزراعية المعدمة. بما يعادل ٣٤٢ اسرة تضم ١٫٧ مليون فرد في عام ١٩٧٠. الا أن ذلك لم يحقق تلك العدالة المنشودة، حيث ساعد قانون الاصلاح الزراعي علي زيادة الملكيات الصغيرة والمتوسطة التي تراوحت مابين عشرة أفدنة وخمسين فدان. ولقد انتقلت السلطة والثروة من كبار ملاك الأرض الزراعية الي اغنياء الريف والرأسمالية الزراعية عموما. وفي ظل هذه الظروف فإن هذه الطبقة من اغنياء الفلاحين (ملاك من ٢٠-٥٠فدان) تمتعت بنفوذ سياسي حاسم في الريف المصري حيث ارتقي وضعهم في السلم الاجتماعي بتملكهم وحيازتهم لمزيد من الأرض(٤٢) ولذلك فانه بالرغم من وجود حركتين كبيرتين للاصلاح الزراعي بقي هيكل توزيع ملكية الأرض شديد التفاوت أي ان الاصلاح الزراعي لم يحقق العدل

المنشود بل ساعد علي مضاعفة الأوضاع السيئة.

وفي المرحلة الثانية جري توسيع التدابير اللازمة والرامية الي اعادة التوزيع ليشمل القطاع الحديث، وذلك عن طريق تمصير المصالح الأجنبية (١٩٥٧) والتأميم الراسع واجراءات الحراسة في الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٦٣.

وكان هدف الحكومة المعلن هو احداث "تحول الي الاشتراكية" وتمثل الستينات تأكيد التحول في منهج الحكومة الي العدل، فقد اعتبرت حينئذ أن توفير الخدمات الاجتماعية هو الاداة الرئيسية لتحقيق التكافؤ واحتل التعليم المجاني والضمان الاجتماعي والرعاية الصحية مكانا بارزا في خطة التنمية (١٩٦٠ - ١٩٦٥) وعلي النمو السريع في حجم الجيش والشرطة والمتعلمين والمتعطلين عن العمل واتخذت الحكومة خطوات لضمان فرص التعين في الحكومة والقطاع العام لجميع المجندين والخريجين فزدات الأوضاع سوءا، فبدلا من ان تبحث الدولة علي احداث تنمية حقيقية تنشد العدالة وتتيح فرص العمل الحقيقي للمتخرجين، اخذت تحل المشكلة عن طريق الاصلاح وبعض المسكنات والتي سرعان ما انتهي مفعولها فافتضح الأمر.

وتمثل السبعينات المرحلة الثالثة في المنهج الرسمي الي العدل، واصبح دعم السلع الاستهلاكية هو الأداة السياسية التي لجمت عن آثار التضخم وبقدوم فلسفة الانفتاح الاقتصادي اصبح توزيع الثروة مباشرة امرا عفا عليه الزمن ومن رابع المستحيلات بعد أن تراجعت الدولة عن كل الاجراءات- المسكنات - التي سبق وأن اتخذتها في الستينات برده شديدة الانعطاف نحو المعسكر الرأسمالي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ووصل انفاق الرفاهية للطبقة الجديدة التي كانت عماد النظام السياسي في الستينات وتمثلت في البرجوازية البيروقراطية ، نسب غير مألوفة في بلد نامي ومتخلف بل فاقت تلك النسب الموجودة في البلدان الرأسمالية المتقدمة ودخلت البلاد

في مرحلة جديدة من تطورها فازدادت الفوارق الطبقية واصبح المجتمع كله مسخر لخدمة فئة لا تعدو أكثر من ٥٪ من اجمالي مجموع السكان تستأثر بحوالي ٢٣٪ من اجمالي الدخل القومي وتدهورت اوضاع القرية المصرية واصبحت تدبر حاجياتها من المدينة، بعد أن كان العكس هو المتبع في الماضي القريب، واصبحت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والمعيشية للقرية المصرية في حالة يصعب تغييرها عن طريق بعض الاجراءات والمسكنات.

ففي دراسة "سمير رضوان وولي S Radwan and Elee[٤٣] والتي شملت حوالي ١٠٠٠ اسرة ريفية يعيشون في ١٨ قرية مصرية قسمت العينة الي اسر فقيرة وهي الأسر التي لاتملك اي حيازات وتعمل بالعمل الزراعي أو الحرفي في القرية واسر هامشية وهي تلك الأسر التي تملك اقل من فدانين، واسر غير فقيرة وهي التي تملك اكثر من فدان وحتي خمسة أفدنة وقسمت الدراسة العينة ايضا بحسب الدخول السنوية، سواء من العمل الزراعي أو غيره في القرية وقسمتهم الي مستويات دنيا وعليا، ولقد اوضحت هذه الدراسة جملة من الحقائق عن الاسكان وكيفية معيشة اسر العينة في القرية المصرية نوردها هنا لتعطينا فكرة واضحة عن ظروف الحياة في القرية المصرية ثم بعد ذلك نعقب بالدراسة التي قمنا بها.

والصورة كما توضحها صورة اسكان سيئة للغاية بالنسبة للسكان الريفيين بشكل عام فغالبية المساكن ٧٩٪ مبنية من الطوب اللبن أو الطمي وتنقصها التسهيلات بصورة مروعة فمثلا ١٩٪ منها فقط به ماء صالح للشرب، ٢٣٪ به انارة كهربائية و٤٣٪ به مراحيض من نوع ما وتتسق هذه الصورة مع الأوضاع السائدة في البلد بشكل عام.

كما يسجل تعداد السكان لعام ١٩٧٦ أنه من بين ٣٫٧ مليون اسرة ريفية لا توجد سوي نسبة ١٤٪ فقط تملك توصيلات مياه في منازلهم وليس لدي ٣٦٪ أي

فرصة للحصول علي المياه النقية للشرب. أما بالنسبة الي الـ ٥٠٪ فتعتمد في الحصول علي المياه من مصدر جماعي في القرية. وكما يوضح التعداد فان ٦ر١٨٪ فقط هم الذين لديهم اضاءة كهربائية في منازلهم ويبدو التناقض مع المناطق الحضرية ملفتا للنظر. فمن بين ٢ر٣ مليون اسرة حضرية يعيش ٧٠٪ من مساكن بها توصيلات لمياه الشرب، و٧٧٪ في مساكن بها اضاءة كهربائية.

ولايجب أن تطمس هذه الصورة العامة للفروق الهامة بين ظروف اسكان مجموعات الدخل المختلفة فان الغالبية العظمي من الأسر الفقيرة والهامشية ٨٧٪ و ٧٤٪ علي التوالي تعيش في بيوت من الطوب والطمي ويعيش من ٣-٧٪ في اكواخ ويعيش ٨-١٠٪ فقط في مساكن من الطوب الأحمر. وعلي النقيض من ذلك فان حوالي ٣٠٪ من غير الفقراء يعيشون في منازل من الطوب الأحمر. بالاضافة الي أن بيوت الأسر الفقيرة تفتقر بشدة الي المرافق فهناك حوالي ١٦٪ فقط تتوافر لهم مياه الشرب ووتتوافر ال ١٢٪ اضاءة كهربائية وتوجد مراحيض لدي ٣٠٪ منهم وينعكس مظهر آخر لظروف اسكان الفقراء في الكثافة العالية نسبيا لكل غرفة وهي ٥ر٢ فرد لكل غرفة مقابل ٤ر١ فرد لكل غرفة لغير الفقراء.

ولقد أدي النمو السريع المصحوب بالندرة البالغة لارض المباني الي معرفة القرية المصرية لظاهرة لم تعرفها طوال تاريخها حيث تملك الأسرة سكنها ايا كان مستوي هذا المسكن. ولكن في السبعينات اصبح العيش في سكن (أو غرف) بالايجار شائعا بدرجة متزايدة، وبالنسبة للعينة التي ندرسها يعيش ١٤٪ من الأسر في مساكن مستأجره . ولاشك أن ذلك يمثل عبئا اضافيا علي الفقراء لأنه يقتطع من دخولهم الهزيلة. ويتعين علي ال١٢٪ من الأسر الفقيرة التي تعيش في مساكن مستأجرة أن تدفع في المتوسط حوالي ٧٪ من اجمالي انفاقها للايجار ولقد لعبت سياسة الانفتاح الاقتصادي دورا مرموقا في هذا الأمر.

٢- الانحياز الطبقي للتعليم

نستطيع أن نلاحظ مايلي علي الصورة العامة للتعليم بشكل عام:

- أن التعليم الابتدائي ليس قادرا حتي الآن علي استيعاب كافة الأطفال الذين بلغوا سن السادسة فقد بلغت نسبة الاستيعاب (بما في ذلك التعليم الديني أي مدارس الأزهر) حوالي ٨٣٪ عام ٧٩ / ١٩٨٠ وبتعبير آخر فان حوالي ١٧ ٪ من الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس لم يتلقوا أي تعليم. وهي نسبة لا تزال مرتفعة ومن ثم فان الاحتمال بعيد جدا في أن يتحقق الهدف المرجو من التعليم الابتدائي في المستقبل المنظور.

وباستثناء نظام التعليم في الأزهر، فان نسبة الاستيعاب استقرت عند مستوي يبلغ ٧٥٫٧٪ خلال الفترة من عام ١٩٧٦/٦٥ وحتي ٧٩/ ١٩٨٠ غيرأن الوضع في التعليم الاعدادي والثانوي افضل قليلا فخلال السنوات الخمس الماضية من ١٩٧٦/٧٥ وحتي ٧٩/ ١٩٨٠ وصلت نسبة الاستيعاب في الاعدادي ٩ في المتوسط من خريجي التعليم الابتدائي وبلغت نسبة الاستيعاب بالنسبة للتعلم الثانوي ٨٤٪ في المتوسط من الطلاب الذين استكملوا الاعدادي خلال نفس الفترة.

وعلي الرغم من تباين وتضارب الارقام حسب الجهات التي تصدرها، فاننا يمكن أن ننظر الي الأمر من زاوية أخري حيث أن الصورة لاتبدو مشجعة أو متفائلة بنفس القدر فطبقا لتقديرات وزارة التربية والتعليم(٤٤) فان نسبة الذين التحقوا في عام ٧٩/ ١٩٨ بالتعليم الابتدائي الي السكان الذين تبلغ اعمارهم من ٦-١٢ عاما كانت حوالي ٧٢/ بما في ذلك نظام التعليم الازهري. أما اذا استبعدنا المدارس الدينية - الازهرية فان النسبة تنخفض الي ٦٦/ وفي عام ٩ ،١٩٩١ لم

تتجاوز النسبه ٧٣ ٪ بعد استبعاد التعليم الأزهري أما التعليم الاعدادي فان نسبة الذين التحقوا به من السكان الذين تبلغ اعمارهم من ١٢-١٥ عاما كانت ٨ر٥٥٪ وفي عام ١٩٩١/٩٠، لم تتجاوز النسبة حوالي ٦٢٪ . وفيما يتعلق بالتعليم الثانوي فان نسبة الذين التحقوا به من السكان الذين تبلغ أعمارهم من ١٤-١٨ عاما كانت حوالي ٤ر٧٤٪ بما في ذلك التعليم الفني بأنواعه حيث كانت النسبه في التعليم العام حوالي ٣٥٪ فقط وفي عام ١٩٩١/٩٠ لم تتجاوز ٣٠٪ للعام و٨٠٪ للعام والفني . ويشير ذلك الي أن التعليم الثانوي كان يتسع بمعدل أسرع من التعليم الابتدائي.

أن التباين بين الحضر والريف لايزال ضخما ولصالح الحضر بالرغم من بعض الاختلافات بين بعض المحافظات الريفية من ناحية وبين بعض المحافظات الحضرية من ناحية أخري والواقع أن هذا التباين يتمشي مع الاتجاه السائد في عدد كبير من البلدان المتخلفة التي توجد المناطق الريفية فيها في وضع أدني بصفة عامة وهكذا فقد تراوح العدد الكلي للملتحقين بالتعليم الابتدائي بالمقارنة بالسكان الذين تتراوح اعمارهم من ٦-١٢ عاما في المناطق الحضرية (الاسكندرية، القاهرة، بورسعيد، السويس) بين ٥ر٧٦٪ الي ٣ر١٠٥٪ بينما تصل بالكاد في المناطق الريفية الي ٦٪ وتتراوح الارقام بالنسبة للتعليم الابتدائي من ٤ر٦٠٪ الي ٢ر٨٠٪ في المناطق الحضرية والي اقل من ٥٠٪ في عدد كبير من المحافظات الريفية وتتراوح النسبة في التعليم الثانوي بين ٧ر١٩٪ و ٤ر٣٨٪ في المناطق الحضرية بينما يتجاوز عدد ضئيل من محافظات المناطق الريفية بنسب الي ١٪(٤٥).

أن التباين في الجنس (الذكور والاناث) لايزال قويا جدا . فعلي الرغم من أن التحاق الاناث بالمدارس تزايد باسرع من التحاق الذكور علي كافة المستويات، الا

أنهن لايزلن متخلفات في هذا الصدد. ويبدو التباين في الجنس اكثر قوة بين المناطق الحضرية والريفية وهي في الوجه القبلي أكبر منها في الوجه البحري. ومن ثم التحق ٧ر٧٧٪ من العدد الكلي للذكور الذين تتراوح اعمارهم بين ٦-١٢ عاما بالتعليم الابتدائي عام ٧٧/ ١٩٧٨ فان ٢ر٥٥٪ فقط من الاناث قد التحقن بهذا التعليم.

وفي القاهرة بلغت نسبة التحاق الاناث ٤ر٧٤٪ وبلغت في بورسعيد ٢ر٩٩٪ بينما تراوحت النسبة في الوجه البحري من ٢ر٩٢٪ (في البحيرة) و٥ر٧٧٪ (في دمياط) بمتوسط يبلغ ٥٥٪ تقريبا أما الارقام المناظرة في الوجه القبلي فهي ٤ر٣٣٪ (في سوهاج) و٥ر٧٤٪ (في اسوان) بمتوسط يبلغ ٤٥٪ تقريبا. وحتي التباين في الجنس (للذكور والاناث) يبدو واضح في التعليم الاعدادي اذ التحق ٣ر٧٪ فقط من البنات اللاتي تتراوح اعمارهم بين ١٢-١٥ عاما في المدارس الاعدادية بالمقارنة ب ٨ر٤٤٪ من البنين. ومع ذلك ففي التعليم الثانوي يوجد تحسن ظاهر فيما يتعلق بالتباين بين البنين والبنات. اذ تقدم للالتحاق بالمدارس الثانوية ٣ر٢٤٪ من البنين مقابل ٤ر١٢٪ من البنات الذين تتراوح اعمارهم ما بين ١٥-١٨ عاما[٤٦].

ويتضح مما سبق أنه عند وصول الفتيات الي مرحلة التعليم الثانوي فانهن ينزعن الي الاستمرار واستكمال تعليمهن الثانوي ومع ذلك فان التباين بين الريف والحضر فيما يتعلق بالتعليم الاعدادي والثانوي يبدو بنفس قدر الوضوح في التعليم الابتدائي أن لم يكن اوضح وتوجد أسباب شتي لهذا التباين بغض النظر عن القيم الاجتماعية. وفيما يتعلق بالتباين بين الريف والحضر. فان احد اسبابه الواضحة هي أن الفرص التعليمية متاحة بدرجة أكبر في المناطق الحضرية عنها في المناطق الريفية الي جانب قطع مسافات طويلة للوصول الي المدارس والمطالب المتعارضة علي وقت الأطفال. (العمل في مقابل الدراسة) ونظم الامتحانات والأصل الاجتماعي المتدني الذي يأتي منه عدد كبير من الأطفال.

واذا انتقلنا الي التقدير الكيفي لنظام التعليم فانه توجد جملة من المؤشرات التي تلقي الضوء علي عدم فعالية النظام التعليمي المصري ووقوفه عقبة كؤد امام ابناء الفقراء لمواصلة تعليمهم

المؤشر الأول: معدل التسرب وتبين دراسة حديثة(٤٧) أنه من بين مجموعة تلاميذ يبلغ عددها الف تلميذ التحقت بالسنة الأولي الابتدائية فان ٥٢٩ تلميذ فقط حوالي ٩ر٥٢٪ هم الذين سيكملون دراستهم الابتدائية بنجاح ويكمل ٣٨٨ تلميذ هذه الدورة الدراسية بنجاح خلال سنواتها الست، بينما يكملها ١٢٨ تلميذ في سبع سنوات أي أنهم يرسبون سنة دراسية واحدة، ويكملها ١٣ في فترة ٨ سنوات - أي أنهم يرسبون سنتين(٤٨).

والواقع أنه بعد فترة طويلة (تسع سنوات متعاقبة) من انخفاض معدلات التسرب، عادت الي التزايد المطرد منذ العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ وقد يرجع هذا جزئيا الي الطلب المتزايد علي العمالة غير الماهرة، وشبه الماهرة والزيادة في الاجور، فاصبح الاطفال أصولاً تحقق عائدات مرتفعة بالاضافة الى ذلك، فان معدل التضخم المرتفع والزيادة السريعة فى تكلفة المعيشة ، قد أرغمت الاباء الفقراء علي سحب اولادهم من المدارس لالحاقهم بالعمل وهكذا فبينما انخفضت معدلات التسرب خلال التعليم الابتدائى فى السنوات الست من ٣ر٩٪ عام ١٩٦٧/٦٦ الى ٨ر٣ عام ١٩٧٦/٧٥ الا أنها ازدادت منذ ذلك الحين حتى بلغت ٥ر٢٪ عام ١٩٧٩/٧٨.

وتعد معدلات التسرب أكثر ارتفاعاً بين الاطفال فى الريف وخاصة البنات الريفيات ، وتؤكد هذه الظاهرة العديد من الدراسات التى أعدتها وزاره التربية والتعليم ، ومن ثم فان معدل التسرب بين الأناث على الصعيد القومى أعلى منه بالنسبة للذكور بمقدار ١ - ٢(٤٩) وقد تبين أن أكثر معدلات التسرب انخفاضاً في المناطق الريفية توجد في المدارس الأكثر قربا من عواصم المحافظات ويتغير النمط

جدول رقم (١)

يوضح الحالة التعليمية تبعاً لمجموعات الاسر لعام ١٩٧٣ (٥٠)

مجموعات الاسر حسب حجم الملكية	اجمالي السكان	حجم الاسره	الحالة التعليمية									
			أقل من الابتدائى		استكمل الابتدائى		استكمل الاعدادى		استكمل الثانوى		تعليم عالى	
مجموع الاسر		٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
أسر فقيره	٢١٧٢	٧٫١	٢٠٧٣	٩٥٫٤	٦٢	٢٫٩	٢٥	١٫٢	١١	٥	١	-
أسر هامشية	٩٥٧	٥٫٣	٩٠١٩	٩٦٫٠	٢٤	٢٫٥	١٢	١٫٣	٢	٢	-	-
أسر غير فقيره	٢٠٠٨	٤٫٨	١٧٦٠	٨٧٫٦	٩٧	٤٫٨	٦٣	٣٫١	٧٤	٣٫٧	١٤	٧
الاجمالى	٥١٣٧	٥٫٩	٤٧٥٢	٩٢٫٥	١٨٣	٣٫٦	١٠٠	١٫٩	٨٧	١٫٧	١٥	٣

تغييرا كاملا في التعليم الاعدادي فهو في المقام الأول اقل انخفاضا عنه في التعليم الابتدائي فعلي سبيل المثال فان معدل التسرب بالنسبة للعدد الكلي من الطلاب المسجلين في التعليم الاعدادي عام ١٩٧٩/٧٨ كان ٧ر٢٪ فقط مقارنا ب ٢ر٥٪ في التعليم الابتدائي.

ويتضح مما سبق أن النظام التعليمي مازال يلعب الدور التقليدي له في التحيز للاغنياء ضد الفقراء والتحيز للحضر ضد الريف، وفي الريف فهو ليس كتله صماء بل هو فئات وطبقات اجتماعية متباينة، وبه الأغنياء والفقراء والمعدمين ايضا ومن هنا فاننا سنحاول أن نتعرف علي التعليم في القرية المصرية هل يقف محايدا بين اغنيائه وفقرائه ومعدميه؟ أم أنه ينحاز؟ واذ كان ينحاز فأى الفئات والطبقات داخل القرية ينحاز اليها؟. ففي دراسة سمير رضوان وولي. تتضح هذه الصورة والجدول رقم (١) الذي يوضح الحالة التعليمية لاسر العينة (١٠٠٠ اسرة ريفية) ووفق الفئات الاجتماعية الواردة بالجدول والتي سبقت الاشارة اليها.

وبقراءة الجدول السابق قراءة سوسيولوجية تربوية يتضح مايلي:

- ان الغالبية العظمي من سكان العينة ٥ر٩٢٪ لم يكملوا المرحلة الابتدائية ويمكن اعتبار هذه الفئة أميين أو اشباه اميين.

- ويتضح هنا أيضا التفرقة بين الفقراء، ففي حين ترتفع نسبة الافراد الحاصلين علي تعليم اقل من التعليم الابتدائي الي ٤ر٩٥٪ من الفقراء فانها تنخفض الي ٦ر٨٧٪ في حالة غير الفقراء. وربما كان الأهم من ذلك هو أن نسبة أعلي نسبيا من غير الفقراء استطاعت أن تكمل انواعا مختلفة من التعليم فنجد أن ٨ر٤٪ اكملوا التعليم الابتدائي و١ر٣٪ اكملوا التعليم الاعدادي و٤٪ اكملوا التعليم الثانوي و٧٪ اكملوا التعليم العالي، وفي الجانب الآخر من الصورة نجد أن اقل من ٣٪ من

السكان الفقراء أكملوا التعليم الابتدائي ٢ر١٪ اكملو التعليم الاعدادي و٥ر٠٪ اكملو التعليم الثانوي وشخص واحد فقط اكمل التعليم العالي مقابل ١٤ شخص في الأسر غير الفقرة وأن هذا الشخص الواحد غالبا مايكون في معهد متوسط أو معهد فني.

أن وضع الأسر الهامشية لايختلف في شيء عن اوضاع الأسر الفقيرة، ومن هنا فاننا نعتقد أنه لم يكن هناك مبرر وضرورة منهجية للتقسيم وفق معيار اسر فقيرة معدومة ولا تملك واسر هامشية تملك اقل من فدان وكان من الأجدر تقسيم العينة الي فقراء يمكلون اقل من خمسة افدنة وغير فقراء يملكون أكثر من خمسة أفدنة.

٣- الفقراء و الامية

بعد ان اتضح لنا مقدار الحرمان الثقافي والتعليمي للفقراء في القرية المصرية فان ذلك يعني في الدرجة الاولي وجود هؤلاء الفقراء بنسب مرتفعة للغاية في عالم الامية بل عالم الامية هذا ربما يقتصر عليهم دون غيرهم من طبقات وفئات اجتماعية اخري في القرية المصرية. وذلك لان الامية كظاهرة اجتماعية، ناتجة من ظروف البناء الطبقي والاجتماعي بمكوناتة الاقتصادية والسياسية والتعليمية وترتبط في ذات الوقت بخصائص اجتماعية واقتصادية تكون شائعة بين من ينتشر بينهم هذه الخصائص اكثر من غيرهم ومعني هذا ابتداء أن الامية بوصفها خاصية مكتسبة من البناء الاجتماعي للمجتمع، وبظروفة التاريخية المعاصرة، تاتي محصلة لاوضاع، ووجود اجتماعي محدد لاناس بعينهم. واذا أردنا ان نلقي الضوء علي امية جماعات الفقراء بالقرية المصرية لتبين لنا مايلي[٥١].

اوضحت رسالة دكتورة اجريت بقرية النحارية مركز كفر الزيات محافظة الغربية عام ١٩٧١، حول موضوع (اساليب الاتصال والتغير الاجتماعي في القرية المصرية)

ان الامية اكثر انتشارا بين العمال الاجراء عنها بين صغار الحائزين واكثر انتشارا بين صغار الحائزين عنها بين كبارهم.

- وفي دراسة: (الصراع الطبقي في القرية المصرية) للدكتور عبد الباسط عبد المعطى أوضحت أن الأمية لدى العمال الاجراء تصل الي ٨٢٪ من العينة، فى حين أنها كانت ٦٤٪ لدى صغار الحائزين فى الوقت الذى كانت فيه ١٩٫٤٪ فقط لدى كبار الحائزين.

- وفى دراسة حديثة أشرف عليها " الجهاز العربى لمحو الامية وتعليم الكبار " عام١٩٧٨ عن (الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للاميين بقرية "النكارية مركز الزقازيق محافظة الشرقية)، تبين أن الأمية أكثر انتشاراً بين الفقراء فنسبتها لدى العمال الاجراء ٨٥٪ ولدى صغار الحائزين ٧٥٪ ولدى كبار الحائزين ٣٠٪.

- وفى الدراسة الحالية تبين لنا أن الأمية تنتشر بصورة كبيرة بين جموع الفلاحين الفقراء والمعدمين وتصل النسبة بينهم حوالى ٩٨٫٥٪ وتنتشر بين الفلاحين والفقراء الذين يحوزون أقل من خمسة افدنه حوالي ٧٨٫١٪ وتنتشر بشكل أقل نسبياً بين غير الفقراء الذين يحوزون أكثر من خمسة أفدنه وأقل من عشرين فداناً وتشمل الفلاحين الأغنياء وكبار ملاك الأرض حوالى ٥٦٫٣٪.

وبذلك يتضح لنا أن انتشار الامية - كمعادل موضوعى للحرمان من التعليم والثقافة والمعرفة - بين الفقراء الفلاحين عن الجماعات الاخرى فى القرية المصرية، وأن هذه الامية اتت مواكبة للخلفية الطبقية للفقراء والذين نشأوا فى أسر من الفقراء بصفة عامة. والمهم والملفت للنظر فيما سبق أن فرص التعليم ترتبط بشكل اساسى بالمواقع الطبقيه والاجتماعية، وبالتالى تكون نتيجة له ومؤشراً عليه وليس محدداً للطبقه الاجتماعية كما هو شائع لدي جمهره من الباحثين العاشقين للفكر الامريكى فى تناوله لقضية الطبقة الاجتماعية.

٤- الموقف التعليمي في قري عينه الدراسة الحالية:

لقد قمنا بتطبيق استماره لجمع البيانات والمعلومات عن قري العينة التى مسحناها - عاونا في ذلك طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بطنطا ، الدبلوم العام والدبلوم الخاص -، وكان الهدف من الاستمارة هو جمع بيانات تتعلق أساساً بالملكية والدخل السنوى الزراعي، أو غير الزراعى، وعدد الطلاب وأنواع التعليم الملتحقين به وعدد المدارس الموجوده بقري العينة وجملة الاتفاق على الأولاد بمراحل التعليم والحالة التعليمية للأباء والأمهات، ولاننا نعرف أن مثل هذه الدراسة فوق طاقة فرد بمفرده وانها مسئولية الجماعات الاكاديمية المهتمة بالبحث التربوى، فأننا نعد هذه الدراسة " دراسة اسطلاعية" للتعرف على مجال البحث وتاكيد المقولات النظرية التي تتردد فى الأوساط التربوية الاكاديمية. ولقد حكمنا فى أختيار قرى العينة اعتبارات كثيرة، منها علاقات هذه القرى بما تم فى مصر من اصلاح زراعى لذا جاء اختيارنا "منطقة ابيس" الزراعية، وهى منطقة وزعت اراضيها على الفقراء والمعدمين من الفلاحين واولتها الدولة رعايتها منذ أوائل الستينات ، وحاولنا أن نختار قرى الريف المصري التى لم يغادر أفرادها القرية، ولقد طبقت الاستمارة على ٢٩٣ اسره ريفية فى ثلاث قرى فى "منطقة أبيس" التابعة لمحافظة البحيرة و ١٨٠ أسرة ريفية فى ست قرى في محافظة الغربية(٥٢).

والقرى التسعة تعيش حياة سيئة من حيث الخدمات الاجتماعية والثقافية والصحية، ففى القرى الثلاثة "بمنطقة أبيس" لايوجد سوى مدرسة ابتدائية واحدة تخدم علي عدد سبع قرى شيدت في اوائل الستينات ولم يتم بناء مدارس اعدادية من بعد ذلك التاريخ. واقرب مدرسة اعدادية على بعد ٧ كيلو متر من هذه القرى، ولاتوجد وسيلة مواصلات أو طرق ممهده، وليس أمام الطلاب الراغبين فى الالتحاق بالمدرسة الاعدادية، سوى السير على الأقدام أو ركوبة الدواب كما أن الوحدة

الصحية توجد بالقرية الموجودة بها المدرسة الاعدادية الثانوية المشتركة .... وفيها يتعلق بالانارة لاتوجد كهرباء بتلك القرى على الرغم من وقوعها على الطريق الزراعى بين مصر - الاسكندرية ، وعلى مقربة عشرة كيلو متر من محافظة الاسكندرية، ونفس المسافة تقريباً بنسبة لمركز كفر الدوار. على الرغم من الإنارة التى تنير الطريق الزراعى بمدخل مدينة الاسكندرية تصل الى ما قبل هذه القري بحوالي ثلاثة كيلو متر. وفيما يتعلق بمياة الشرب. فبعد تدهور حالة (الصهاريج) لم يعد امام الفلاحين سوى جلب المياة من مسافة تربو على عشرة كيلو مترات. والمنطقة محرومة تماماً من المدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة ولاسيما المدرسة الثانوية الزراعية المرتبطة أساساً بالزراعة. فلا توجد سوى مدرسة واحدة بمركز كفر الدوار وأخري بالاسكندرية وكأن الدولة حينما خططت لتشييد هذه الري في الستينات لم يكن في تصورها ، أن ابنائها سوف يواصلون التعليم في المراحل الأخرى غير المرحلة الابتدائية، وهم يفترضون أن مثل هذه النوعية - التعليم الابتدائى - كاف بالنسبة لهم .... هذه هى قرى الاصلاح الزراعى، قري الثورة. !!!.

اما القرى الستة الاخرى بمحافظة الغربية، فعلى الرغم من أنها من أقدم قرى ريف مصر، الا أنها ذات ظروف سيئة ومتدنية كباقى قرى الريف المصرى. فمثلاً أقرب مدرسة اعدادية لهذه القرى على بعد خمسة كيلومترات. والمدرسة الثانوية، حوالى عشرة كيلو مترات وعادة ما تكون في المركز أو القرى الكبيرة. والخدمات الصحية أكثر تدهوراً. وكذلك الخدمات الثقافية. ففى القرى جميعها لاتوجد مكتبة عامة للاطلاع أو دار للسينما أو بيت للثقافة أو حضانة لرياض الأطفال. وحتى القوافل الثقافية المتنقلة التى نسمع عنها لاتعرف لمثل هذه القرى طريق .... وبعد الانفتاح الاقتصادى وما أصاب المجتمع المصرى من جراء بشكلات وأزمات حادة أصيبت بعض هذه القرى مثل غيرها من قرى الريف المصرى بسفر نفر من اهلها الي الدول

النفطية، وتقديم نموذج مشوه للفلاح المصري، الذى يحمل الكاسيت والتليفزيون الملون بالبطارية طبعاً - واصاب التشوه بعض قري العينة بما يقدمة الراديو وجهاز التسجيل - الكاسيت - والتليفزيون من دعاية اعلامية وبث ايديولوجى ساعد على تخريب غالبيه عقول ونفوس أهل هذه القرى، فهجر البعض الزراعة، وسافر البعض الآخر للعمل بالزراعة فى الخارج، ومازال البعض الثالث يبحث عن عقد عمل .... !!!

وفيما يتعلق بالملكية فان حجم الحيازه ظل ثابتا فى قرى ابيس الثلاثة وهو خمسة افدنه الموزعة عليهم من قبل الاصلاح الزراعى، وكان حجم الاسره فى مطلع الستينات فى حدود ٤ أفراد وصل الآن حوالى ٨ ثمانية افراد ومازال حجم الملكية ثابت، والافراد الذين استقلوا عن عائلتهم وكونوا عائلات مستقلة لايملكون أيه حيازات وغالباً ما يعملون فى العمل الزراعى المأجور، وبالانتقال الى مصنع كفر الدوار للغزل والنسيج للعمل مساء والعمل صباحاً بالزراعة وهكذا دواليك.

أما قرى محافظة الغربية فلقد شملت اسر لاتملك وأسر متباينة فى الملكية أقل من خمسة افدنه وأكثر من خمسة أفدنة واقل من عشرين فداناً ولقد قسمنا العينه (٧٤٣ أسره فئات، الفئة المعدمة وهى التي لاتملك أى حيازه مطلقاً وجزء من هذه الاسر - بسيط - من منطقة ابيس (الاسر المستقلة) والغالبية من قرى محافظة الغربية والفئة الثانية أسر فقيرة، وهى التى تملك اقل من خمسة أفدنة وغالبيتها من قرى محافظة الغربية، ونحن نعتقد او نميل الى رأى بعض الدراسات والابحاث الذين يأخذون فى التقسيم الى أن الملكية الأقل من خمسة افدنه تعد اسر فقيرة، بمقياس ارتفاع الاسعار وارتفاع الأجر الزراعى ومردود الزراعة فى الثمانيات، وهنا يختلف عن دراسة "سمير رضوان وولى" وقسمنا الأسر التى تملك أكثر من خمسة أفدنة الى أسر غير فقيره تسمى غنية، واحيانا كبار ملاك الأرض الذين يحوزون

أكثر من عشرين فداناً، ونعتقد أن هذا التقسيم اميل الى الصحة والصواب.

ولقد اعتمدنا في مفهومنا عن الفقر الى التعريف التالي: الفقر حالة بنائية ملازمة لاسلوب انتاجي من طابعة وجود التمايزات الخاصة التى تأتى من الملكية الخاصة والتميز بين أنماط العمل، الى يدوى وعقلي، وتحديد الأجور بناء على هذا، ويفسر الفقر بما يستتبع ذلك من تناقض فى العلاقات الانتاجية والتوزيعية المرتبطة باستغلال طبقة ببقيه الطبقات التي لاتملك والتي تكون مجبره على بيع عملها الذى تتحكم فيه الطبقات التى تحوز وسائل الانتاج فى المجتمع"(٥٣) واذا كان هذا التعريف قد يبدو مجرداً بعض الشئ فأنه يركز اساسا على محددات الفقر والتى تأتى من اسلوب الانتاج الذى يعتمد على الملكية الخاصة، سواء كان اقطاعياً أو رأسماليا، على أنه يترتب على هذه المحددات عدداً من المصاحبات التى نعتبرها مؤشرات للفقر أو مظاهر له. ومن أهمها(٥٤).

١- انخفاض مستوى المعيشة لمن يعدون فقراء والذي يمكن ترجمتة من خلال:

أ- انخفاض الدخل وتدنية نتيجة لاستغلال العمل الماجور والتحكم فى سوقه وشروطة.

ب- انتشار الأمية وتدنى مستويات التعليم بأنواعة ومراحلة.

جـ- انخفاض المستوى الصحى نتيجة لعدم كفاية دخل العمل وذهاب فائضة الي الطبقة المالكة، وممارسة هذا العمل في ظل ظروف غير صحية بالاضافة الي عدم وجود فرص لتغذية مواتية لهذا العمل وما يبذل فيه من جهد وعرق.

٢- وعى زائف تعمل الطبقة المالكة على وضع الفقراء فيه حتى يضمنوا:

أ- قبول الفقراء لاوضاعهم واستسلامهم وصبرهم.

ب- سيطرة التواكل والقدرية على افكارهم، وبالتالى الحيلولة دون حتى مجرد التفكير فيما هم فية.

٣- الاضهاد الذى تمارسة الجماعات المالكة - الغنية - على الفقير لتكون:

أ- خاضعة لها.

ب- ولاتوجد أمامها أى فرصة للمشاركة الاجتماعية والسياسية.

ولذلك فالفقراء من وجهه النظر هذه هم: عمال التراحيل، العمالة الجائلة، والعمال الاجراء الموسميون أو الدائمون في الزراعة، وكل من لايملك سوى قوت عمله يبيعة فى سوق العمل، وفق شروط هذا السوق والجماعات التي تتحكم فيه(٥٥).

وأخيراً فان الدراسة الحالية لم تكن تهدف الي معرفة من أنهوا المراحل التعليمية المختلفة، بقدر ما كانت تهدف الى التعرف على العدد النسبى لافراد العينة فى مراحل التعليم المختلفة ، كمحاولة للاجابة عن التساؤل ، بأن الاصل الاجتماعى ينتسب الى الريف المصرى الا أننا لابد أن نجيب على سؤال الى أى الفئات والطبقات الاجتماعية تحديداً ينتسب الطالب في القرية؟ حيث أن الريف ليس كتلة صماء ، ولكنه مجتمع طبقى متمايز ومتباين الفئات والشرائح الاجتماعية. والجدول رقم (٢) السابق يوضح عدد الطلاب الملتحقين بأنواع التعليم المختلفة، ونسبتهم لاسر العينة.

جدول رقم (٢)

يوضح عدد الطلاب الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة لاسر العينة لعام ١٩٨٥

مجموعات الاسر حسب حجم الملكية	عدد الأسر	النسبة المئوية	اجمالي السكان	حجم الأسر	الطلاب الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة ونسبتهم المئوية									
					المرحلة الابتدائية		المرحلة الاعدادية		المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفة عام		فنى		المرحلة الجامعية	
					عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
أسر معدمة (لاملاك)	٢٢٥	٣٠.٣	١٩٨٧	٧ ٥	٤٨٢	٢٨٫٥	٢٧٥	١٩.٣	٢٨	١ ٦	١ ٢	٦	١١	٦
أسر فقيرة (تملك أقل من ٥ أفدنه)	٢٤٤	٤٦.٣	٢٢٧٠	٦.٦	٧٥٨	٣٣٫٣	٤٦	٢٠.٠٠	٦٠	٢ ٦	١٢٥	٥.٥	٢١	٩
أسر غير فقيرة (تملك أكثر من ٥ أفدنه)	١٧٤	٢٣.٤	٧٨٠	٥.٠٠	٨٢٢	٩٤.٥	٧٠	٨٠ ٤	٥٥٥	٦٣ ٨	١٧٨	٢٠ ٤	٢٥٠	٢٨.٧
الاجمالى	٧٤٣	١٠٠	٤٨٢٧	٦.٥	٢٠٦٢	٤٢ ٧	١٤٢٥	٢٩ ٧	٦٤٣	١٣.٣	٤ ٠	٨.٥	٢٨٣	٥.٨

ويتضح من الجدول السابق أن الفرصة التعليمية المتاحة لطلاب العينة ليست متكافئة ولامتساوية، بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لايملكون، وكذلك نوعية التعليم الثانوى والعالى. فبالنسبة للاسر المعدمة والتي لا تملك أى حيازات على الأطلاق وينحصر عملها فى العمل الزراعي المأجور وهو عمل موسمى بالطبع، بلغت نسبة أبنائها الملتحقين بالمرحلة الابتدائية ٥ر٢٨٪ وتناقصت الى النصف تقريباً فى المرحلة الاعدادية (بسبب التسرب وعدم القدره على مواصلة التعليم لقسوة شروطة حيث بلغت ٣ر١٦٪ وانخفضت بشكل ملحوظ فى التعليم الثانوى العام، حيث بلغت ٦ر١٪ مقابل ٦٪ من التعليم الفنى، أى أن ابناء هذه الطبقة لايواصلون الدراسة الثانوية العامة لمن يصل منهم اليها ولكنهم يواصلون فى أنواع أخرى أقل فى المستوى وفى شروط القبول والتكلفة، وهم يتركزون بشكل ريئسى فى التعليم الثانوى الزراعى ثم الصناعى، ويندر وجودهم فى التعليم الثانوى التجارى. أما فيما يتعلق بالتعليم العالى والجامعى فقد بلغت النسبة حداً متدنياً للغاية ، حيث وصلت الى ٦. .٪ وهذه النسبة على الرغم من تواضعها الشديد تأتى كلها فى المعاهد المتوسطة والعليا وهى التى تتيح مقاعدها لهم نظراً لقلة شروط القبول بها لأبناء هذه الطبقة حيث يندر أن يكون من بين هذه النسبة أحد فى كليات الطب والهندسة .... الخ أو حتى فى الكليات النظرية.

أما فيما يتعلق بالاسر الفقيره والتي حددناها بحيازة أقل من خمسة أفدنه حيث تتفق كثير من آراء الدراسين والبحاث فى علم الاجتماع والاقتصاد على أن الافدنه الخمسة تكاد تكون بالكاد أن تسد رمق الاسرة الريفية التى يدور عددها حول ٦ أو ٧ أفراد، ومن هنا فهى تعد أسر فقيرة بمعنى أنها تكاد تزرع وتنتج لتعيش بالكاد. فبلغت نسبياً عن الاسر المعدومة الى أن هذه النسبة سرعان ما أنخفضت الى ، ٠ر٠٢٪ بالنسبة الى التعليم الاعدادى ثم الى ٦ر٢٪ بالنسبة الي التعليم الثانوي

العام.، وحوالى ٥ر٥ ٪ بالنسبة للتعليم الثانوي الفنى، وتجدر الاشارة هنا، أيضا أن أغلبية الأبناء فى هذا النوع من التعليم تتركز فى التعليم الثانوى الزراعى كما هو الحال فى الأسر المعدمة ، أما فيما يتعلق بالتعليم العالي فان النسبة ليست أفضل من الاسر المعدمة حيث بلغت حوال ٩ر٠ ٪ وغالبيتهم أيضا فى المعاهد المتوسطة والعليا ومعاهد الخدمة الاجتماعية وكليات التربية والاداب هى المعاهد والكليات التي تقبل أقل من المجاميع من الحاصلين على الثانوية العامة كما أنه يندر وجودهم فى كليات الدرجة الأولى، الطب، الصيدلية، الهندسة، الاقتصاد والعلوم السياسية ...الخ.

أما الأسر غير الفقيره، والتي جمعناها فى طبقة واحدة وتملك أكثر من خمسة أفدنه الى عشرين فداناً وخمسين فداناً فهى ليست طبقة واحدة ولكنها تضم أغنياء الريف وكبار ملاك الارض ومن يملك العقارات فى المدن والجرارات الزراعية والمواشى والمزارع الكبيرة وغيرها... بمعنى آخر أنها راسمالية الريف، فان حظها من التعليم ومن الفرصة التعليمية المتاحة لابنائها كان أفضل بكثير عن الطبقتين السابقتين، حيث بلغت نسبة ابنائها فى التعليم الابتدائى حوالى ٤ر٩٤٪ وهى نسبة مرتفعة للغاية، وحوالى ٤ر٨٠٪ فى التعليم الاعدادى، وحوالى ٨ر٦٣٪ فى التعليم الثانوى العام، وحوالى ٤ر٢٠٪ فى التعليم الثانوى الفنى، وتجدر الاشارة هنا أن غالبية الأبناء هذه الطبقة يتركزون فى التعليم الثانوى التجارى، وهو تعليم نظرى ومازال يتيح الفرصة للمتحقيه لمواصلة التعليم العالى، ومن هنافان إرتفاع النسبة فى التعليم الفنى يجب أن ينظر اليها على أن تتركز فى التعليم النظرى الذى يستحوذ على مكانة اجتماعية أفضل من الصناعي الزراعى، أما فى التعليم العالى فان النسبة مرتفعة للغاية، حيث بلغت حوالى ٧ر٢٨٪ وتتركز غالبية الطلاب فى كليات الدرجة الأولى المشار اليها سابقاً ويتضح أيضا أن نسبة أبناء الطبقات غير الفقيرة الموجودة فى التعليم العالى تعادل نسبة أبناء الطبقات المعدمة فى التعليم الابتدائي !!!

ويتضح لنا مما سبق أن الأصل الاجتماعي يلعب دوراً حاسماً في نوعية التعليم المتاحة للطلاب وكذلك مقدار الفرصة التعليمية المتاحة لابناء الطبقات القادرة والغنية. وكذلك الطبقات الفقيرة المعدمة. ولايخفى علينا أن الفرصة في الحياة وفي العمل سوف تكون أفضل بالضروره لأبناء الأغنياء عن أبناء الفقراء حيث يستحوذ أبناء الأغنياء على أنواع العمل المحترمة التي تدر دخلاً أعلى بكثير من تلك الوظائف المهنية التي ينخرط فيها أبناء الفقراء.

وهكذا يمكن القول أن وجود المدرسة مرتبطة مباشرة بالثمن الذي تشترطه لبضاعتها التعليمية هذا الثمن الذي يحدد بكل دقة الطبقة الاجتماعية القادرة على تحمله وبشكل واضح يمكن القول أيضاً أن وجود طبقات اجتماعية بامكانيات اقتصادية متباينة افرز مؤسسات تعليمية تستجيب في جودتها وتكلفتها ونوعيتها لهذه الامكانيات أي أن البنيات الاجتماعية القاسية والعازلة تجد صداها دائماً في بنيات تعليمية اكثر قسوة وعزلة (٥٦).

والى جانب ذلك فان النظام التعليمي يقوم بدور التصفية السنوية للطلاب الملتحقين به، حيث أن نسبة الالتحاق بالتعليم لاتعني بالضروره الاستمرار فيه ومواصلتة، بل هناك تسرب اجباري وقسري يتم لابناء الطبقات الفقيرة باستمرار سواء كان ذلك في قسوة شروط القبول أو نظام الامتحانات أو المعوقات المتمثلة في الدروس الخصوصية أو حاجة الأهل الى معاونة الابناء فالتسرب في الأصل قضية اقتصادية واجتماعية والجدول السابق وضع لنا انخفاض النسب من المرحلة الابتدائية مروراً بالاعدادية والثانوية وانتهاء بالتعليم العالي بشكل ملحوظ.

وبذلك فان نسبة اعداد الملتحقين يجب أن ينظر اليها باعتبارها ليست نسبة مطلقة، لانهم يصفون سنوياً من خلال قسوة نظام التعليم ذاته أو من خلال الضغط الاجتماعي والاقتصادي فيتسربون من مراحل التعليم. أي أن الفقراء محاصرون

بقسوة فى نظام التعليم الذى يعد "مصفاه" سنوية لهم، وبظروفهم الاقتصادية والاجتماعية فالانتقال من مرحلة تعليمية الى مرحلة أخرى أنما يتم على أساس مجموع الدرجات الذى يحصل عليها الطالب في نهاية كل مرحلة دراسية. ولسنا بحاجة الى أن نؤكد أن فرص الحصول على درجات أعلى تتوافر بنسب احصائية أوضح لابناء الاسر ذات المستوى المعيشى المرتفع أضف الى ذلك أن النظام التعليمى الحالى لاخفاقة فى تحقيق أهدافه، أصبح يعتمد على الدروس الخصوصية - المدرسة الموازية - بصورة اساسية لزيادة فرص رفع المجموع. ولاشك أن الأسر الميسوره الحال هى الأقدر من غيرها على هذا النوع من الانفاق[٥٧] ومن هنا فليس أمام ابناء الفقراء والمعدمين من الفلاحين في القرية المصرية سوا الهروب من المدرسة كرهاً فيها، ويأساً من امكانية عدالتها، ومواصلة التعليم فيها بنظامها الحالى .. فعليهم أن يتعلموا حرفة أو يعدون مرة أخرى الى مزاولة العمل الزراعى مع الأهل، وبذلك يدعم نظام التعليم اعادة انتاج علاقات الانتاج القائمة فى المجتمع فأبناء الفلاحين لن يعينهم نظام التعليم لكي يكونوا غير ذلك.

وعلى الرغم من كل ذلك، فان الطموح والامل، مازال يساور الفلاحين فى إتاحة فرصة للحياة أفضل لابنائهم، فهم على الرغم من قله دخولهم وتدنى مستوى معيشتهم لم يبخلوا أبداً على ابنائهم مادياً لاتاحة الفرصة لهم لتحقيق حياة كريمة وأفضل لهم من أهلهم.

والجدول رقم (٣) التالى يوضح دخل أسر العينة بالجنية المصرى ومقدار ما ينفق منه على التعليم.

جدول رقم (٣)

يوضح الدخل السنوى وجملة ما ينفق منه على التعليم لأسر العينة لعام ١٩٨٥

مجموعات الاسر حسب حجم الملكية	عدد الأسر	النسبة المئوية	اجمالي السكان	حجم الأسر	جملة الدخل السنوى بالجنيه المصرى ومقدار ما ينفق منه على التعليم		
					الدخل السنوى	جملة ما ينفق على التعليم	٪
أسر معدمة (لا تملك)	٢٢٥	٣٠.٣	١٦٨٧	٧.٥	٢٠٠	٢١	٪١٠.٥
أسر فقيرة (تملك أقل من ٥ أفدنه)	٢٤٤	٤٦.٣	٢٢٧	٦.٦	٣٥٠	٣٨	٪١٠.٨
أسر غير فقيرة (تملك أكثر من ٥ أفدنه)	١٧٤	٢٣.٤	٧٨٠	٥.٠	٥٠٠ فأكثر	١٠٠	٪٢٠.٠
الاجمالي	٧٤٣	١٠٠	٤٨٢٧	٦.٥	١٠٥٠	١٥٩	٪١٥.١

يتضح من الجدول السابق أن الأسر المعدمة يتراوح دخلها السنوي بين ١٥٠ - ٢٠٠ وذلك نظرا لأن عملها لا يتسم بالاستمرارية فهي تعمل في العمل الزراعي المأجور وهو عمل موسمي كما أن التكنولوجيا الحديثة والميكنة الزراعية دخلت منافسا لها في مجال عملها، وفي توفير جزء كبير من تلك العمالة الزراعية ولم يبق لها سوي تلك الأعمال الشاقة والصعبة وتنفق هذه الأسر علي ابنائها الذين يتركزون في التعليم الابتدائي ولايكملوه حوالي ٥ر١٠٪ من اجمالي دخلها. ولاشك أن هذا المبلغ ينفق علي دفع التبرعات الاجبارية للمدارس وفي شراء الكتب الخارجية(٥٨) وفي اجور المواصلات عن طريق سيارات النقل (النصف نقل) والجانب الكبير منه يذهب الي الدروس الخصوصية.

أما الأسر الفقيرة والتي غالبا ما تعمل في ملكياتها فقد تراوح بين ٣٠٠ - ٣٥٠ جنيه مصري وغالبيتهم لايقوم بزراعة الفاكهة والخضروات التي تدر ربحا كبيرا وذلك نظرا لارتفاع تكلفة زراعة مثل هذه المحاصيل. وينفق من هذا الدخل حوالي ٨ر١٠٪ علي أبنائها المتمركزين في التعليم الابتدائي والثانوي والفني الزراعي، ومجالات الانفاق تقريبا هي ذاتها بالنسبة للأسر المعدمة يضاف الي ذلك ندرة وجود مدارس ثانوية زراعية في تلك القري مما يستلزم سفر الابناء الي المراكز المجاورة مما يكلف هذه الأسر مبالغ كبيرة في السفر والاقامة في تلك المراكز

وبالنسبة الي الأسر غير الفقيرة والتي كما نعتقد لا تعاني ماديا بل هي ميسورة الحال بطبيعتها حيث تقوم بزراعة معظم اراضيها فاكهة وخضروات خارج نطاق الدورة الزراعية - وهي محاصيل مربحة جدا ودخلها السنوي كمتوسط لايقل بأي حال من الأحوال عن ٥٠٠ جنيه بل هو أكثر من ذلك الرقم تنفق منه حوالي ٢٠٪ علي تعليم ابنائها المتواجدين بنسب مرتفعة في كل أنواع التعليم وفي كل مراحل التعليم ايضا.

ومن هنا يتضح لنا. أنه علي الرغم من انخفاض دخول الأسر المعدمة والفقيرة.

الا أنها مازالت تحلم وتعتقد أن نظام التعليم وأن التعليم في حد ذاته سوف يخرجها من قبضة الفقر المحكمة عليها، سوف ينقلها اجتماعيا الي طبقة أو فئة اجتماعية ميسورة أو افضل، بفضل التعليم فلم تبخل علي ابنائها بقروشها القليلة ولاشك أن غالبية هذه الأسر تكاد تحرم نفسها من الطعام أو لا تتذوق اللحم أو الفاكهة من أجل أرسال اطفالها الي المدرسة، املا في أن المدرسة سوف تحسن الأحوال وتغيرها. وهذه هي القاعدة العامة والتي لا تخلو طبعا من بعض الاستثناءات هنا وهناك في النظر الي التعليم وقيمته الاجتماعية ولاسيما بعد الانفتاح الاقتصادي الذي اصاب المجتمع المصري والقرية المصرية بكثير من الدمار وافساد القيم والخلق وتحويل بعض الاتجاهات والقيم الي مدلولاتها المادية البحتة.

وتجدر الاشارة هنا فيما يتعلق بجمع البيانات والمعلومات فيما يتعلق بالدخل خصوصا، والملكية عموما ولاسيما اذا كان يقوم بجمع هذه البيانات غريب وليس من أهل القرية. فقد لايجانب بعض الأرقام الصحة والصدق، ولكن هذا يتعلق فقط بطبقة الاغنياء لأنها تملك وتخشي الضرائب التي تتهرب منها. أما هؤلاء الفقراء والمعدمين الذين لايملكون وهم لايخشون اعلان موقفهم وحالتهم فيما عدا قلة تخشي أن تتحدث عن نفسها باعتبارها من الفقراء أو المعدمين ولذا كانت محاولاتنا في أن يقوم بتطبيق الاستمارة نفر من أهل القرية يعرف أهلها معرفة شخصية - حيث أن العلاقات في القرية هي علاقات مباشرة - هذا ماحاولنا أن نفعله من اجل الوصول الي الحقيقة.

من خلال العرض السابق نستطيع أن نخلص بعدة نتائج سوف يترتب عليها محاولة تحديد رؤية مستقبلية للخروج من تلك الأزمة التي يعاني منها نظام التعليم في القرية المصرية.

أن الأوضاع الطبقية في القرية المصرية لم يطرأ عليها تغيير جوهري خلال الثلاثين عاما الماضية علي الرغم من كثرة الاصلاحات التي اتخذت خلال تلك

الفترة، لم تهدف في جوهرها الي تغيير الميزان لصالح الفقراء والمعدمين وتعويضهم عن سنوات الحرمان والشقاء التي عاشوها هم واجدادهم علي مر تاريخ القرية المصرية بل ينتج عن هذه الاصلاحات الليبرالية - حتي في أغني سنوات الثوره تقدما تحسن لصالح اوضاعهم يجعلهم خلفاء للرأسمالية الزراعية القديمة. وبقي حال وأوضاع المعدمين والفقراء في تدني علي كافة الاصعدة وازداد الحال بؤسا بعد سنوات الانفتاح التي اعادت رؤس الرأسمالية القديمة الي مسرح الأحداث وعوضتها عن بعض القسوة التي عوملت بها خلال سنين الثورة.

أن التعليم بوصفه أحد الأبنيه الفوقية وتعبير عن المصالح المادية لحركة القوي في المجتمع كان ومازال يلعب دورا في تكريس التمايز الطبقي والاجتماعي والعنصري في المجتمعات الرأسمالية والصناعية المتقدمة وتشهد بذلك العديد من الدراسات والأبحاث وحركة الواقع ذاتها، من أنه كان ومازال اداة ايديولوجية في يد الطبقات الحاكمة والفئات الأخري صاحبة المصلحة في ادارة حركة المجتمع الرأسمالي والحال أسوأ بكثير في البلدان الرأسمالية المتخلفة والتابعة والتي تسير في فلك النظام الرأسمالي العالمي والهيمنة الامبريالية التي تحكم قبضتها الآن علي ذلك البلدان، يشهد الواقع بانحياز التعليم فكريا وايديولوجيا لصالح الطبقات الحاكمة والمالكة لكل من الثروة والسلطة، ويظل اداة لتزييف الوعي الاجتماعي للطبقات الفقيرة والمطحونة.

لم تعد المساواة التعليمية تعني اتاحة الفرصة لدخول المدرسة بل اصبحت تعني في المقام الأول ضمان استمرار الدراسة وكذلك ضمان الحصول علي وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوي فيه الجميع ولا يلعب الأصل الاجتماعي أي دور في تحيز فئة أخري. كما أن هذه المساواة التعليمية لا يمكن أن تتم في غياب المساواة الاجتماعية في المجتمع، علي اعتبار أن التعليم هو انعكاس لحركة المجتمع بالسلب أو الايجاب. أن المساواة الحقيقية في شروط الحصول علي المعرفة والاستمرار فيها

والانتفاع بها في الحياة العملية.. وهذا لايمكن أن يتم علي الصعيد التربوي بعيدا عن سلطة اتخاذ القرار في المجتمع.

تشهد الفئات والطبقات الاجتماعية المحرومة في القرية المصرية، حرمانا اقتصاديا وثقافيا وتعليميا، وفي حين تتمتع الفئات والطبقات المالكة بكل الحقوق التعليمية في الدخول في المدرسة ومواصلة الدراسة والعمل في الحرف والأعمال المحترمة من وجهة نظر المجتمع وأن نصيب الفرد من التعليم وفرصته ونوعه يتحدد اصلا بالأصل الاجتماعي والمنشأ الاجتماعي للفرد فهؤلاء الذين يملكون وسائل الانتاج يملكون في نفس الوقت وسائل المعرفة بطرق شتي. وإذن فالعلاقة بين الأصل الاجتماعي في القرية المصرية والفرصة الموضوعية للتعليم ونوعية هذا التعليم علاقة ايجابية بمعني أنه كلما ارتفع الأصل الاجتماعي كلما كانت الفرصة التعليمية افضل وأحسن في جميع مراحل التعليم.

الهوامش والمراجع

1 Samwel Bowles, "Education, Social Conflict and Even Develop ment in the ***Education Dileman Policy Issues fro Development Bond ,Pergamon,*** Press u.S.A. 1980, P. 207 .

2- Ibid ,P. 215.

3 P Bourdieu and J C. Passeron, ***Reproducation in Education, Society and Culture*** (London, Sage Publication, 1977) p. 142- 164.

4) S. Bowles, Unequal Education and the Reproduction of the Socail Division of Labor, in ***Power and Idelogy in Eucation*** ed by Jerme Karabel and A.H. Halsey (London, Oxfrod Uni. press 1977) P. 137 -141

5- S. Bowles, Education social conflict and even Developmet op cit p. 217.

6- P.Bourdieu, "Culture Reporduction and social Reproduction in power and Idelogy op cit., PP. 487 - 489.

7- Boudelat, C. and Establet, R. ***School Capitalism in France*** (Paris Maspero, 1972), PP. 25- 270.

٨- محمد نبيل نوفل،: دراسات في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٨٥) ص ص ١٨٧ - ١٨٨.

٩- المرجع السابق، ص ١٨٨.

١٠- المرجع السابق ،ص ١٩٧.

11- Ivan Illich, ***Deschooling Society*** (N Y. Penguin Books, 1973), PP. 18-22.

١٢- عبد الفتاح تركى: **المدرسة وبناء الانسان** (القاهرة، الانجلو المصرية ١٩٨٣،) ص ٧٤.

١٣- وزارة التربية والتعليم: **تقرير عن سياسة التربية والتعليم** (القاهرة، مكتب وزير التربية والتعليم ١٩٧٢).

١٤- المجالس القومية للتعليم للبحث العلمي والتكنولوجيا: **احصاءات ذات دلالة عن الموقف التعليمي في مصر في العام ١٩٨١/٨٠** (القاهرة، نوفمبر، ١٩٨١) ص١.

١٥- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص ٢١٣.

16- Ivan Illich, ***Celebration of Awarness*** (Hrmondsowrth penguin Books, 1976), PP. 107 - 138.

- نقلا من محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص١٨٨.

١٧- محمد نبيل نوفل مرجع سابق، ص ٢١٣.

١٨- احمد صيداوي، تطور مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية (**مجلة الفكر العربي، العدد ٢٤ السنة الثالثة**، بيروت معهد الانماء العربي، ديسمبر ١٩٨١) ص ٤.

١٩- جميل ابراهيم "نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية، **الفكر العربي**، مرجع سابق، ص٥٦.

20- Philip Coombs, ***The World Education Crisis***, (N.Y. Oxford, Uni,Press, 1968)

21- Bourdieu, P and Paseron.J.C., Reproducion in Educatin Society and Culture *op.cit.*, PP 250 - 270.

22- Boudelat, C. and Establet, R , School Captialism in France op cit,. pp. 45- 50

٢٣- جيمل ابراهيم ، ديمقراطية التربية اواقع هي. أم وهم؟ (الفكر العربي مرجع سابق، ص ص ٩٢-١٠٠.

٢٤- جميل ابراهيم : "نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاية تكافؤ الفرص التعليمة، مرجع سابق، ص ٥٧.

٢٥- جوزيف انطون وخليل أبو رجيلي. **عائدات النظام التربوي في لبنان** (بيروت المركز التربوي للبحوث والانماء)، ص ١٩٠.

٢٦- عبد الله عبد الدايم: **التربية في البلاد العربية** (بيروت دار العلم للملايين ١٩٧٤، ص ١٩٢.

٢٧- عبد الفتاح تركي: "تكافؤ الفرص التعليمية" ورقة بحثية قدمت الي مؤتمر **الديمقراطية والتعليم في مصر الذي عقد في الفترة من ٢-٥ ابريل ١٩٨٤ بجريدة الأهرام ، ورابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ص ٧.**

٢٨- يمكن الرجوع الي الدراسات التالية والتي عالجت هذا المفهوم بشكل جيد.

Coleman, J.S. "The Concept of Equality of Education opportunity" Harward Educational Reivew, 38, I, Winter, 1968.

Coleman, J.S. "Equality of Educational opportunity washington D.C Office of Education survey govermnet printing office, 1966.

Coleman, J.S. "***Equality of Educational opportunity and Equality of Rasults***", Harward Educational Review (43: I , Feb 1973).

Havighurst R.J. Reveuing O.E.C.D ., Social objectives in Educational Planning In: ***International Review of Eudcation*** (No.1, 1969).

Husen T "Does Broader Educaional Opportunity Mean Lower

Standards" Internatoinal Reivew of Education, 1971).

Husen, T., ***Social Influences on Educational Attaiment*** (Paris O.E.D.C. (CERI) 1975.

29 Ibid. P 30

30 Ibid. P 31.

31 Ibid PP. 34-36.

32 Floud, Jean, ***Social Class and Educational Opportunity*** (London Heinman, 1956).

33 Husen, T. Social influences on Educaiton Attaiment op.cit., PP. 54-58

34- Scharg,Peter., End of the Imposible Dream, Saturday Review,(Sept. 19, 1970), 68 - 70.

35- Jenks,C., ***Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*** (N.Y Harper 1972)

36 S Bowles, Schooling and Inequaility from gernation to Genration' ***Journal of Political Economy*** (80: 2 No. 3 May, June, 1972) 219 251.

٣٧- حسن البلاوي: تحرير الانسان في الفكر التربوي دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصره في علم اجتماع التربية (ورقة بحثية القيت في مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر) مرجع سابق ،ص ١٢٠.

38- Henry Lenin, "***Educational opportunity and Social Inequality in Western Europe*** "Social Problems 2, Dec. 1976), PP 160 - 161.

٣٩- سمير امين: "النظم الاجتماعية وديناميه النظام الدولي" ورقة بحثية القيت

في المؤتمر العلمي السنوي السابع للاقتصاديين المصريين القاهرة، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والاحصاء والتشريع ٦ ٨ مايو ١٩٨٢، ص ١٥.

٤- هـ .ب. بتلر. تقرير عن احوال العمل في مصر مع اقتراحات بالتشريعات الاجتماعية في المستقبل (القاهرة، وزارة الاشغال العمومية مصلحة العمل، ١٩٣٢).

٤١- شبل بدران: الثورة والتعليم (الاسكندرية، دار المعارف ، ١٩٨٥)، ص ص ٥١ - ٥٤.

42 Samir Redwan and E Lee, The anatomy of Rural Poverty in Egypy

- نقلا عن، بنت هانسن وسمير رضوان، ص ص ١٧٤ ١٧٦.

٤٣- وزارة التربية والتعليم: التعليم الأساسي في مصر تقرير فريق البحث الميداني الأمريكي (القاهرة وزارة التربية والتعليم أغسطس ١٩٧٨) ملحق جدول رقم ٢ ٣ ٤

٤٤- المرجع السابق، ملحق ج.

٤٥- المرجع السابق، ملحق ج، الجداول رقم ٢ ٣ ٤

٤٦- ل. سعد: التسرب في التعليم الابتدائي عام ١٩٥٧/٥٦، ١٩٧٩/٧٨ دراسة احصائية (القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية، مارس ١٩٨٠) ص ٢٦.

٤٧- المرجع السابق ص ص ٢٦ ٢٧.

٤٨- المرجع السابق جدول رقم ٨

٤٩ المرجع السابق ص ٥.

٥- بنت هانسن وسمير رضوان: العمل والعدل الاجتماعي في مصر، مرجع سابق، ص ١٧٨

٥١- عبد الباسط عبد المعطي، توزيع الفقر في القرية المصرية(القاهرة، دار الثقافة

الجديدة، ١٩٧٨)، ص ص ٧٩-٨٠.

٥٢- شملت قري منطقة ابيس القري التالية: ابيس واحد وابيس اثنين وابيس ثلاثة. أما قري محافظة الغربية فشملت قرنة نشيل مركز قطور وقرية الربانية مركز قطور وقرية نواح وقرية دندير فمركز السنطة وقرية شبرا قاص مركز السنطة وقرية "كتامة" مركز بسيون، وتراوحت عدد الاسرة التى أختيرت فى كل قرية بين ٥٠ - ١٠٠ أسرة.

٥٣- عبد الباسط عبد المعطي: توزيع الفقر في القرية المصرية مرجع سابق ص ٢٠.

٥٤- المرجع السابق، ص ٢١.

٥٥- هناك اتفاق كيفي حول مفهوم الفقر بين غالبية الدارسين والباحثين وأن كان هناك في ذات الوقت اختلاف كمي في تحديد عدد الأفدنة فبعض الدراسات تقول أقل من فدان والبعض الأخر اقل من فدانين والبعض الثالث أقل ثلاثة أفدنة وأن كنا نعتقد أن هذا الاختلاف ليس ذو فكر منهجي يرجع كفة التباين في الرؤي ولكنه قناعات فكرية تتفق وتختلف حسب زمن الدراسة والمتغيرات المحلية والدولية لهذا الأمر ويمكن مراجعة الدراسات التالية.

- جمال مجدي حسنين: **ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي** (القاهرة دار الثقافة الجديدة ١٩٧٩).

- عاصم الدسوقي: **كبار ملاك الاراضي الزراعية ودورهم في المجتمع المصري** (القاهرة: دار الثقافة الجديدة ١٩٧٧)

- عبد الباسط عبد المعطي: **الصراع الطبقي في القرية المصرية** (القاهرة دار الثقافة الجديدة ١٩٧٧).

- عبد الباسط عبد المعطي: **توزيع الفقر في القرية المصرية** (القاهرة دار الثقافة الجديد ١٩٧٨).

- عبد الباسط عبد المعطي وآخرون: **البناء الطبقي في القرة المصرية واساليب التنمية دراسة في قرية برج النور دقهلية** (القاهرة جهاز السكان وتنظيم الأسرة، ١٩٧٧).

- سمير أمين : **التراكم علي الصعيد العالمي** · نقد نظرية التخلف - ترجمة حسن قبيس (بيروت دار ابن خلدون ، ١٩٧٤).

- فتحي عبد الفتاح: **القرية المصرية – دراسة في الملكية وعلاقات الانتاج** (القاهرة دار الثقافة الجديد ١٩٧٦).

- عطية الصيرفي: **عمال التراحيل** (القاهرة دار الثقافة الجديد، ١٩٧٥)

محمود عبد الفضيل: **التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري** (القاهرة الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٧٨).

شبل بدران : **الثورة والتعليم** (الاسكندرية، دار المعارف ١٩٨٥).

٥٦- شبل بدران: التربية والنبية الاجتماعية في البلدان المتخلفة (**التربية المعاصرة**،العدد الأول، يناير ١٩٨٤) ص ١٠٣.

٥٧- شبل بدران: التربية والبنية الاجتماعية في البلدان المتخلفة، **مرجع سابق**، ص١١١.

٥٨ - وصل ثمن كتاب سلاح التلميذ للصف السادس الابتدائي حوالي ستة جنيهات وقت اجراء الدراسة والآن تجاوز ذلك بكثير. ويتم حجزه قبل بداية العام الدراسي بعام ولاسيما في الريف والقري البعيدة عن المدن والعمران وذلك يدل علي أن ثمن هذا الكتاب فاق ثمن الكتاب الجامعي.

الفصل الرابع
أزمة تربية ..... أم أزمة طبقة؟

"ان السنوات الخمس التي قضيتها في منصبي كرئيس للجمهورية جعلتني مؤمنا تماماً بحتمية اعادة النظر في نظامنا التعليمي. ويجب على المربين والاباء والطلاب أن يشعروا مثلي بالسخط على العيوب الكامنة في نظامنا التعليمي. عليهم أن يسلكوا طريقاً تعليمياً غير ذلك الذي انسقنا اليه عميانا بفضل توجيهات جون ديوى ....."

(ايزنهاور - ١٩٥٩)

مقدمة:

يشكل التعليم، والتربية في عالم اليوم، أحد الميادين الرئيسية التي يدور حولها صراع القوى الوطنية والشعبية فى بلدان العالم المتخلف، وذلك نظراً لما للتعليم والتربية من أهمية بالغة في تشكيل وعى المواطنين وتكوين شخصيتهم وادراكهم للعالم ولمعطياته. وعلى الجانب الاخر، للاستقلالية النسبية التى يتمتع بها التعليم كأحد الابنية الفوقية في النظام الاجتماعي، واعتباره أداه ايديولوجية ذات فعالية ملموسة فى بث وتكريس قيم وثقافة ومعتقدات السلطة السياسية، والطبقات الاجتماعية التي تحكم وتدير حركة المجتمع

ومنذ ان نبه كثير من رجال التربية الراديكالين فى العالم الرأسمالى المتقدم، وكذلك فى العالم المتخلف - التابع - الي تلك الاهمية، والاتجاهات الفكرية والتربوية تسعى جاهدة نحو التنظير، كل دفاعاً عن مصالحها ومصالح الطبقات والفئات الاجتماعية التي تنحاز اليها، وتشكل هى بالضروره طليعتها الثورية، فمنذ أواسط الستينات ومع اشتداد حركة المد الثورى فى العالم المتخلف. ونهوض حركات التحرر الوطنى وتحقيقها لانتصارات ملحوظة علي الصعيد السياسى. ظهرت العديد من الدراسات والابحاث النظرية والامبيريقية التي أخذت تشكك في قيمة وأهمية التعليم في ظل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء. ولقد أوضحت العديد من تلك الدراسات أن التعليم في تلك المجتمعات يلعب الدور الايديولوجى المناط به في تكريس حده التناقض الطبقى وفى تشريب المتعلمين قيم وثقافة المجتمع الرأسمالى، وكذلك فى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية (*).

وفي هذا الفصل سنحاول اماطة اللثام عن الدور الذي يلعبه التعليم فى مصر حيال هذه القضايا: الوضع الطبقى، تكريس الاصطفائية فى اختيار المتعلمين للانواع المختلفة من التعليم، وكذلك افلاس الفكر التربوى التبعى السائد فى مصر

منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، وذلك بهدف وضع تصور مرحلى أمام الحركة الوطنيه والشعبية في مصر، لخوض معركة التعليم وفضح دوره، وتبنى وجهه نظر أكثر انسانية وأقل استغلالاً، تدعو فى جملتها الى تحرير الانسان المصرى من جميع صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه من قبل السلطة الساسية والفئات الاجتماعية الحاكمة....

ويحكم توجه هذا الفصل ،محاوله الاجابة عن التساؤلات التالية والتى تعد محوراً أساسياً فى كشف العلاقة بين التربية والمجتمع.

- هل التعليم فى أداه للقهر أم أداه للتحرر؟
- هل يمكن حل المشكلات الاجتماعية بوسائل تربوية؟
- هل التعليم يحقق مصالح الغالبية أم القله؟

أولا : التربية والمجتمع صنوان:

يرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بمعنى أنه ليس هناك تعليم عام مجرد ومنفصل عن ظروفه التاريخية. وقابل لكل زمان ومكان، ولكل البلدان، وانما يعكس التعليم الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة فى المجتمع.أى أن التعليم فى مرحلة تاريخية معينه هو ظل للبنية الاجتماعية، بمعنى آخر أن التركيب الطبقى والسلطه يؤثران في النظام التعليمي لكي يحافظ علي هذا التركيب ويعمق فاعلية هذه السلطة، التي تحاول أن تحقق غايتها فى مجالين أساسيين، مجال بنيه النظام التعليمى ومجال المضامين الايديولوجية للعملية التربوية.

أن التعليم المصري وسياستة ليست عارضه، ولا مستقله عن مجمل الحياة الاجتماعية، ذلك لانه ليست هناك غايات تربوية بذاتها، وأن بنيه النظام التعليمى

ليست إنعكاس لمعايير تربوية وتعليمية بحتة.فاصلاحات التعليم ووضع سياستة لاتنشأ فى زوايا وزاره التربية والتعليم بالاستقلال عن الحاجات الاقتصادية والتركيب الاجتماعى، وخيارات السياسة العامة للدولة: بل أنها مشروطة وتابعة لجميع هذه العوامل، ويمكن أن نلخص ذلك في التحليل الاخير فيمايلى: **"هذا المجتمع صورة عن هذه المدرسة"**.

أن التعليم بناء، ومضامينه، هى فى تفاعل دائم والمجتمع بكاملة ومظاهرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، وان النظام التربوى لاى بلد هو في نهاية المطاف بنية فوقية تتمتع دون ريب باستقلالية نسبية، ولكنهما فى التحليل الاخير على مستوى العلاقات الجدلية مشروطة بالبنى الاقتصادية ونتائجها الاجتماعية والسياسية[1] أن المجتمع المصرى قائم على أسلوب معين فى الانتاج، وهو أسلوب الانتاج الرأسمالى التابع، وهو لايستطيع الا أن يعتمد سياسة تربوية تتفق وبنيته الاقتصادية التابعة، أن التعليم فى مصر قائم فى ظل نظام رأسمالى متخلف وتابع.

وعلي ذلك فان تحليل النظام التربوي يكون ناقصاً، اذا أقتصر على المعايير التربوية والسيكولوجية، وحتى الاجتماعية، دون الحجم السياسي وليس من الميسور احداث تغييرات أساسية فى بنيه النظام التربوية، دون تحويل وتغيير البني الاجتماعية/وخاصة فى مجال علاقات الانتاج.

ولايكفى دون شك القول أن التعليم في مصر، تعليم قائم في ظل مجتمع رأسمالى متخلف وتابع، دون تحديده ، وتحليله تحليلاً كاملاً، وأخيراً ويعنى ذلك ضمن ما يعنى، أن أحد مهمات التعليم هو أعداد العمال على كافه مستوياتهم لسوق العمل، هنا نجد أن التعليم يميل الى تحقيق توافق بين هذه الاعداد - خاصة على مستوى اعادة الانتاج وتوسيع قاعدة القوى العاملة - وبين حاجات القوي الاجتماعية المسيطره. ويعنى ذلك أيضا والملاحظة هامة هنا، أن السلطة ستحاول

أن تحقق غاياتها فى إطار مجتمع منقسم الى طبقات متصارعة، متعادية، مجتمع يتميز بالتناقض المتفاقم يوماً بعد يوم، وبين علاقات الانتاج الرأسمالى، وحالة نمو القوى المنتجة.(٢) ان استغلال الطبقة العاملة يصدر دائماً عن فئه اجتماعية متزايده الاهمية بالنسبة للطبقات الاخرى، أنها قبضه القله المستغله والمسيطره مالياً وصناعياً وحلفائها، وفى ذلك طابع اساسي لعلاقات الانتاج الرأسمالى عامة، والتابع خاصة.

وباختصار إنه فى مجتمع يتسم بمجافاه العقل وعدم امكانية الاصلاح، فى مجتمع يقوم علي القهر والتسلط والاحتكار، وبوجه عام ذى نزعة منافية للانسان، لايمكن قيام نمط تربوى فعال مهماً كانت نوعية المدارس التى تهيئها القوي المهيمنه، فالذى يقوم بالتعليم فى حقيقه الأمر، ليس القائمين على المدارس، بل المجتمع بأكمله، وكذلك نوع الحياه السائدة فى هذا المجتمع(٣). ذلك لان القوى التى تحتل مواقع السلطة والسيطرة تباشر أساليب متعدده ومبتكره للحفاظ على سطوتها وقوتها، وتستخدم من أجل تحقيق هذا الامر كثيراً من المؤسسات السياسية والاجتماعية، وتعد المدرسة أهم المؤسسات الايديولوجية التي تستثمرها القوي المهيمنة.

وحين يقوم المجتمع على القهر والتسلط يسود نظام تربوى تهيمن عليه القوى الاجتماعية التى تحتل مواقع السيطرة الاقتصادية والسياسية، وتمتاز هذه التربية بأنها تبقى وتستمر بوساطه تحويل الواقع المعاش الى أسطوره، وتخفى حقائق معينه، وتلغى الابتكار والابداع وتخضع وتذل الأخرين، وبذلك تحول دون اضطلاع الناس بمهمتهم الوجودية والتاريخية في أن يصبحو بشرا بمعني الكلمة(٤). ومن أجل ذلك كله فان التربية ليست محايدة سياسياً، ولا الثقافة التى تعمل المدرسة على نقلها واعادة انتاجها، لان التربية تتم وتجرى فى مؤسسات تقام وتدار بواسطة هؤلاء الذين يحتلون مواقع القوة والسلطة لخدمة هؤلاء المهيمنين لتوارث هذه

المواقع، لتدريب كل طفل على قبول موقعه الاجتماعي والطبقي المحدد سلفاً، ذكرا كان أم أنثى، غنياً أم فقيراً، عاطلا أم عاملاً، باختصار شديد، فان المدارس تعمل بمثابه قنوات شرعية لسوق العمل وبانجازها هذه المهمه يكون كل طفل قد تم اعداده لقبول تبعات نجاحه أو فشله ومكانته الاقتصادية المزمعه، يتعلم الطفل أن من حق أبناء الاطباء أن يكونوا أطباء ، ومن حق أبناء رجال الادارة والاعمال أن يتبوءوا مثل هذه المكانات، ويتعلموا أن من الطبيعي أن يصبح أبناء العمال وبناتهم عمالاً، وأن يعانى أبناء العاطلين وبناتهم من البطاله مثل ابائهم(٥).

وعلي ذلك، فانه فى تحليل سياسة السلطه، يجب الا نغفل أبداً أن السلطه تنمي سياستها فى نطاق مجتمع يسوده وجود صراع حاد، ونتيجة ذلك، لايمكن أكراهها على تراجعات، أو على تدابير بالنسبة الى أهدافها الاساسية، وأن عليها بالضروره أن تدخل فى حسباتها التطلعات والمطالب الشعبيه، فيكون منها أن تحاول استخدام بعض الاهداف التقدمية بطرق ملتوية وغوغائية، وذلك بالمناوره حول خلافات محتملة بينها وبين القوى الوطنيه والشعبية التقدمية التي تتصدى للسلطة السياسية وتوجهاتها الايديولوجية.

* ولذلك فان شعار: كما يكون المجتمع تكون المدرسة، ليس اذن شعاراً سياسياً فحسب بل أنه أي شئ التعبير الصحيح عن أن التربية تعد ميدانياً رئيسياً للصراع الاجتماعي والسياسي للقوى الوطنية والشعبية من أجل تحرير الوطن والمواطن من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليهما.

ثانيا: إفلاس الفكر التربوى التبعي فى مصر:

أ- النشأة والمنبت: اطلاله تاريخية:

لقد كان ظهور المدرسة بمعناها الحديث - المدرسة العلمانية المجانية وتعميمها للجميع، وجعل مده الدراسة فيها الزامية ومجانية في أوروبا فى القرن

التاسع عشر، ليس نتيجة تطور الافكار والنظريات التربوية فقط، بل أنه كذلك كان نتيجة للحاجات الماثلة على مستوى التنمية الاجتماعية، وتطور القوى المنتجة، وخاصة نمو الميكنه، واستلزمت كل هذه التطورات - ضمن ما أستلزمت - تعميم التعليم الابتدائي، ذلك لانه كان علي العامل والحرفي أن يعرف ويجيد القراءه والكتابه والحساب.(٦) ونتيجة أيضا للصراعات الضاريه للحركات العمالية وللتطلعات الوطنية ، في أعقاب كل من الثوره الصناعية والثوره الفرنسية، ولقد قدمت البرجوازية الاوروبية هذا التنازل، ليس من أجل سواد عيون العمال والفقراء، بل لحاجتها الاقتصادية الي تدريبهم وتنمية قدراتهم، حتى يستطيعوا أن يكونوا أكثر كفاءه في أداء الاعمال المناطه بهم.

ومع نمو وتراكم الرأسمال الاوروبي وزيادة المنتج من السلع والبضائع، والحاجة الى أسواق لتسويق تلك السلع، والحصول على المواد الاولية والخام بأقل تكلفة ممكنه، شهد القرن التاسع عشر حركة مد قوية للاستعمار العالمي، وأخذ يطرق ابواب الشرق، ... وفي الشرق كان نجم محمد علي يصعد بعد اعتلائة حكم مصر في أعقاب الحملة الفرنسية عام ١٩٧٨ والتي كانت أول مواجهه حضارية بين الشرق والغرب، والتي استطاع فيها الغرب أن يضع اللبنات الأولى للسيطره والهيمنه على مصر وغيرها من الدول العربية.(٧)

ولقد تنبه محمد على الى أهمية وجود جيش يستند اليه في تحقيق أحلامه في بناء دوله عصرية قوية ... ولانشاء هذا الجيش القوى أتجه محمد على بنظره الى الدول الاوروبية الصناعية في ذلك الوقت محاولاً استقدام علمائها الى مصر وموفداً اليها المبعوثين المصريين ليحذقوا علومها وفنونها . فكانت ايطاليا وفرنسا وانجلترا، هي البلدان الاساسية التي أخذ عنها محمد على العلوم والفنون ونظم التعليم .. ولقد كان دور فرنسا بالذات في تكوين النظام التعليمي المصرى دوراً بارزاً ومؤثراً. فمعظم المدارس التي تم انشاؤها آنذاك كانت نسخاً مكرره لما كانت

تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية (المدرسة، والمحتوى العلمى، وطريقة التدريس، واعداد المعلم، والمعارف والمهارات المبتغاه ... الخ).

واستطاع محمد على فعلاً أنشاء أول نظام تعليمى علمانى تعرفه مصر، وذلك باستقدامة النظام التعليمى الفرنسي واهماله - اعطائه الحرية - للتعليم الدينى - الازهرى - ولاحتياج الدولة الى الافراد المؤهلين والمدربين فنياً وعسكرياً وسياسياً، كان التعليم يقدم بالمجان بالاضافة الى الملبس والمأكل والمصروفات الاخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم - وكان هذا اول شكل من أشكال المجانية التي لم تشهد له البلاد مثيلاً - وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية حين ذاك لتحقيق احلامها وبناء الدوله المنشوده(٨).

وتشكلت في عهد محمد علي البرجوازية المصرية التي نشأت منذ مولدها في احضان السلطة السياسية، وظلت أداه لها، خاضعة لها، ولم تنشأ كما حدث في أوربا نقيضا للسلطة الاقطاعية أو محاورا لها علي الأقل. ولقد اتسمت هذه البرجوازية المصرية بالبيروقراطية العسكرية ذات الافاق الريفية، وتشبعت بالثقافة الاوروبية، لكنها ظلت تحلم بالاقطاعيات والابعديات التي يوزعها الوالي علي الانصار والحلفاء.

ولقد استجابت البرجوازية البيروقراطية العسكرية للقهر الواقع عليها من قبل الحاكم بسلوك انتهازي، يدفعها الي استغلال الفرص بأيه وسيلة كلما سمحت الظروف أو كلما خففت الدولة من قبضتها. وان عاده الاستلاب تغلبت علي القدرات الخاصة التي تتمتع بها البرجوازية عاده. قدرات الخلق والابداع والبناء. وطرح مفكرها الكبير " رفاعة رافع الطهطاوي" أفكارا عن الليبرالية، وحكم الشوري والحرية، متأثرا في ذلك بثقافته الاوروبية. الا أن كتاباته تميزت بالحذر

الشديد، وتخير للافكار مسميات تتفق ومزاج الوالي واتجاهاته.(٩) وبذلك ظلت هذه البرجوازية مشروعا مجمدا حتي عهد اسماعيل.

وفي عام ١٨٧٤، ظهرت الحاجة الي فرض بعض القيود التي تحد من زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم، وتزيد في نفس الوقت من فرص الفئات الاجتماعية الميسورة لكي تفوز بنصيب الاسد من الاماكن في مدارس التعليم الحديث. وتلك بالتحديد الدلالة الحقيقية للاجراء الذي تم اتخاذه عام ١٨٧٤ والذي يعرف " بقانون رياض باشا". (١٠) أي أن يدفع أبناء الاغنياء مصروفات وتكلفة التعليم الذي يقود الي المناصب العليا، وان يكتفي بأبناء الفقراء بقسط بسيط من التعليم الاولي والديني يساعدهم علي أداء الاعمال اليدوية المناطه بهم.

وفي عهد اسماعيل تفاعلت البرجوازية المصرية سريعا مع الافكار الاوروبية، وشهد مجلس شوري النواب جلسة تذكر الاورويين بماحدث في بداية الثورة الفرنسية عندما وقف "ميرابو" وقال اننا لن نخرج الا علي اسنه الرماح. ولقد ردد النائب المصري محمد بك المويلحي كلمات " ميرابو" وقال اننا هنا : باراده الشعب ولن نخرج الا باراده الشعب وتتابعت الاحداث سريعا. فقامت الثورة العرابية وكانت انعكاسا لاحلام البرجوازية المصرية في تسلم السلطة. وعندما فشلت الثورة عادت البرجوازية مرة اخري الي " الشرنقة" والتجمد. وبعد قرابه عشر سنوات من الاحتلال البريطاني في مصر تفاعلت الافكار البرجوازية مرة أخري بقيادة مصطفي كامل وظلت متفاعلة حتي تولي قيادتها سعد زغلول

وفي هذه المرحلة تبلورت الافكار والاتجاهات بمسمياتها الحقيقيه. فكان احمد لطفي السيد يدعو لنظام ديمقراطي ليبرالي. وكان طه حسين يدعو الي العقلانية والرشد والتدقيق في العقائد والافكار قبل التسليم بها. وأكد فيما أكد أن مصر تنتمي الي حضاره وثقافة البحر المتوسط. ودعا آخرون الي مبدأ فصل السلطات وعلمانية الدولة والدين لله والوطن للجميع. وكان المشروع الوطني للبرجوازية المصرية واضحا بعد الاستقلال النسبي عام ١٩٢٢، ولكنها فشلت في تحقيقه،

وكان الفشل نتيجة طبيعية للهيمنه الرأسمالية العالمية علي مقدرات الامه، ونتيجة أيضا أن هذه الرأسمالية المصرية نشأت في احضان الاستعمار الغربي ومحمله بأفكاره ومبادئه. كانت البرجوازية المصرية مقتنعه بالغرب الاوروبي وبرسالته الحضارية، لكنها أضطرت الي محاربته بضغط من الشارع الوطني والحركة الجماهيرية والشعبية.

كانت تؤمن بأفكاره حول الليبرالية والديمقراطية، لكنها أنقلبت علي هذه الافكار عند التطبيق، كانت تدافع عن العلمانية وتمارس الدروشه، كانت تؤمن بحضارة البحر المتوسط، لكنها هرولت الي الجامعة العربية بمجرد الايحاء بها، كانت تؤمن بالمشروع الخاص والحقوق الاجتماعية والقانونية المتساوية، لكنها أنكرت هذه القيم تحت ضغط الفئات والطبقات الاقطاعية.

كل هذه التناقضات أسرعت بسقوط البرجوازية المصرية، سقطت شرعيا عندما تخلت عنها البرجوازية الصغيره وشكلت احزابها الدينية واليسارية والراديكاليه، وتعارضت المصالح الاجتماعية لكل منهما. سقطت في يوليو ١٩٥٢، بعدما تولي قطاع عسكري عبر عن طموحات البرجوازية الصغيره وأمالها في الحرية والكرامة والعدل الاجتماعي، ولقد ساعد هذا القطاع العسكري، فشل البرجوازية المصرية في تحقيق أمال وأهداف الامه في الاستقلال والعدل الاجتماعي.. ولكن سرعان ماخرجت من احشاء هذا القطاع العسكري بيروقراطية عسكرية جديده تقلدت مقاليد الامور وتربعت علي عرش البلاد وورثت ميراث البرجوازية المصرية التقليديه، وماأشبه الليله بالبارحه.. فلقد عادت البرجوازية البيروقراطيه العسكرية التي تشكلت في عهد محمد علي في مطلع القرن التاسع عشر، لتطرح نفس الافكار حول تحديث التعليم وبناء الدولة الفتيه القويه .. ومواجهه الاستعمار العالمي.. ولكن سرعان ما أنهار كل ذلك في أول اختبار لها في يونيو ١٩٦٧.

ب-الخلفيه التربويه لتلك الفترة:

كان هذا هو تطور البرجوازيه المصرية باقتضاب شديد، والتي عجزت منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، أن تقدم فكرا تربويا، قادر علي تحقيق أمانيها. فمنذ تبلورها قامت باستقدام النظام التعليمي من الغرب ولاسيما فرنسا - ولذلك فلقد ولد هذا الفكر - ان جاز لنا تسميته بالفكر - مشوها مبتورا عن جذوره الاجتماعيه والتاريخيه. الي جانب تكريس الفرنسيين والانجليز للقيم الاستعماريه التي ظلت حاكمه النظام التعليمي للان.

ولقد انعكس هذا التشوه علي دور التعليم في الوعي الاجتماعي، لان الوعي بالتعليم كان محكوما ومحددا من قبل المستعمر والمسيطر. ولقد اسهم المستعمر في ازدواجيه النظام التعليمي: تعليم ديني وأولي للفقراء، منتهي بمرحلة محدده تقود الي تقلد وظائف معينه هي وظائف الكتبه والنساخ، وتعليم علماني وابتدائي يقود الي المراحل العليا من التعليم ويساعد علي تقلد الوظائف العليا في المجتمع، وهذا النوع للاغنياء، الي جانب مدارس للذكور وأخري للاناث، مدارس خاصة وأخري عامة، وكان كل هم المستعمر من التعليم هو تخريج مواطنين فاقدين للوعي الاجتماعي ومشبعين بأهمية الاستعمارالحضارية وقادرين للقيام بالاعمال والوظائف الدنيا في الدولة. لذلك عارض الاستعمار وجود تعليم فني تقني وعالي يؤثر في توجهات الانتاج والاستقلال الاقتصادي وتطور القوي المنتجة، كل ذلك الي جانب تميز المدن بالفرص التعليمية دون الريف.[11] لذلك كانت الفرصه التعليمية متاحه امام ابناء البرجوازية المصرية دون غيرهم من ابناء الشعب المصري.

ومن هنا فقد شهدت خلفيه النظام التعليمي الحديث، تشويه الارتباط الجدلي بين حركه الواقع الاجتماعي، وحركه الفكر، بين التعليم والوعي نتيجه لسياده التبعية الاقتصادية والثقافية من قبل الرأسمالية الاوربية الي استجابت لها وتعاونت معها قوي داخليه - البرجوازيه المصريه والتي كان من مصلحتها

الحفاظ علي مجمل الاوضاع.

وفي الواقع فان ذلك الامر كان يشكل جوهر عمليه " التبعيه التربويه" والتي ساهمت بشكل فعال ومؤثر في " تنمية التخلف" وهذه التبعية هي احدي الادوات الرئيسية الاكثر دهاء والاكثر خطورة وأهمية في تحقيق اندماج المجتمعات المتخلفة في النظام الرأسمالي العالمي في مطلع هذا القرن. لان مايبدو من انعدام فاعلية النظام التربوي في علاقته بالبناء الطبقي والاقتصادي ليس في حقيقية أمره انعداما للفاعلية علي الاطلاق، ولكنه مظهر ونتيجه مباشرة لموقف التبعيه هذا. وكثير من المعايير المستخدمة للاشارة الي تخلف الانظمة التعليمية بالعالم الثالث، فارتفاع نسب الامية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم أو انخفاض متوسط مستوي تعليم القوي العاملة، كلها في حقيقتها معايير مضلله فانظمة التعليم في الدول التابعة تعتبر صوره من الانظمه التعليميه لدول المركز وتخدم صورا من البناءات الاقتصادية لدول المركز أيضا. وحيث أن هذه الدول تعاني من التبعية، فان البناءات الاقتصادية الحديثة بها تخدم فقط قله بسيطة من المواطنين، والمدارس الموجهه لهذه البناءات الاقتصادية لايمكنها أيضا سوي خدمه مجموعه صغيره من المواطنين.(١٢) وهكذا تأخذ المدارس علي عاتقها مهمه " اصطفاء" و" انتقاء " الطلاب، بدلا من دورها الطبيعي بوصفها وسائط لتحقيق امكانياتهم وذواتهم وطموحاتهم ووجودهم الاجتماعي.

وبنشأة النظام التعليمي في مصر علي غرار النظام التعليمي الاوروبي - والفرنسي تحديدا - أصبح صوره مشوهه منه، وأرتبطت نشأته هذه بتحقيق مصالح الرأسمالية المصرية المرتبطة عضويا بالرأسمالية العالمية، وبذلك فان فاعلية هذا النظام كانت في تلك الاليات التي تحقق مصالح الخارج عن طريق قوي الداخل.

ولكن الامر تبلور أكثر فأكثر في عقد الثلاثينيات والاربعينات من هذا القرن، بعوده فريق من المصريين الذين بعثوا للدراسة في أوروبا، وأخذوا يدافعون عن فكرة ونظرياته علي اعتبار انها تحقق المصلحه الوطنية والموضوعية والحياد العلمي لهذا الفكر. وفي ذلك يتجلي أمامنا حقيقتان. الاولي أما أن هؤلاء العائدين كانوا يعلمون بالاهداف السياسية والايديولوجية لنقل الفكر الغربي والدفاع عنه، الثانيه واما أنهم كانوا يجهلون ذلك عن قله وعي.. وفي كلتا الحالتين فان الامر محزن.

هـ- معهد التربية العالي للمعلمين:

اننا يمكننا اعتبار عام ١٩٢٩، بداية ظهور البحث العلمي المنظم في مجال التربية، أو التنظير التربوي في مصر علي يد ابنائها. في هذا العام انشيء مايعرف " بمعهد التربية العالي للمعلمين" والذي شهد مولده بداية النشاط المكثف والمنظم للبحوث التربويه والنفسية الامبيريقية في مصر، بل في العالم العربي. ومنذ البداية، بل وقبل البدايه جاء مولد هذا المعهد من احشاء العلم الغربي وأمعائه، وفي عصر السيطره والهيمنه العسكرية للرأسماليه العالميه علي بلدان العالم المتخلف ومنها مصر طبعا. لذلك جاء هذا المعهد وماانجزه من أنشطه علمية وبحثيه في مجال التربية كأجزاء لاتتجزأ من نسيج العلم التربوي الغربي، لاتتجزأ عنه لانها مندمجه فيه ومتفاعله معه ومتكامله.(١٣)

ففي فتره مابين الحربين، فتره الكساد العالمي، وأزمة النظام الرأسمالي العالمي في مطلع الثلاثينيات، كانت مصر تمر بمرحله تحول في تاريخها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي حيث حصلت علي استقلال مشروط في تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، وبدأت القوي الوطنية الراديكاليه - يمينا ويسارا - تظهر علي مسرح السياسة وتؤثر في الحياه السياسية والافكاروالمعتقدات، ولقد ساعدت عوامل ثلاثه علي هذا التحول خلال تلك الفتره هي: (١٤)

(أ) الأزمة الكبري التي اجتاحت قطاع التصدير الزراعي التقليدي، بسبب مرحلة الكساد الكبير، التي اجتاحت السوق الرأسمالي العالمي من عام ١٩٣٢/٢٩، وأدت الي وضع النظام التقليدي لتقسيم العمل موضع تشكك وتساؤل، كما عززت الاعتقاد في أن المستقبل الاقتصادي لمصر يتطلب الانشطة الانتاجية.

(ب) ظهور المشروع الاقتصادي الوطني، حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلي من جمله رأس المال الصناعي يتزايد بالاضافة الي تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التي تم تحويلها وتشغيلها بالكامل بوساطه المصريين (مجموعه مؤسسات بنك مصر).

(جـ) تغيير السياسات الحكوميه تجاه الصناعة المحليه وادخال التعديلات علي القوانين والتعريفات الجمركية، بحيث تساعد علي حمايه الصناعة الوطنيه الوليده.

في ضوء هذا التغير الهام والاساسي في تقسيم العمل، بالاضافة الي بعض العوامل السياسيه والثقافيه الاخري، ومنها علي سبيل المثال: الحاجه الي تمصير بعض الوظائف الاداريه والفنيه، وكذلك انضمام الجامعه الاهليه الي وزاره المعارف، وتحولها بعد ذلك الي جامعه حكوميه في عام ١٩٢٥، كان لابد من اهتمام الحكومه المصريه بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليديه والحديثه، كما أن دستور ١٩٢٣ قد نص علي مجانيه التعليم في المرحله الاولي، وتم وضع خطه الدراسة بالمدارس الالزاميه في عام ١٩٢٥، وأدي ذلك بالضروره الي زياده الطلب الاجتماعي علي التعليم.

اذن فلقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافيه الجديده طلبا اجتماعيا ملحا علي قطاعات التعليم المختلفه بدءا من عشرينات هذا القرن، وتهافت الطلاب بوجه الخصوص علي "المدارس الثانوية العلميه" تهافتا لم يكن في

امكان وزاره المعارف اتخاذ الوسائل الكفيله لمواجهته. ولم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الطبقات المحرومه علي التعليم وان تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول علي شهادة تمكنهم من التوظف خصوصا في ظل تردي العمل الزراعي، ولم يكن من الغريب ايضا: " ان تصبح هذه المشكلة من اعسر واعقد المشكلات التي يتعين علي المصلح الاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي مواجهتها".(١٥)

واذا كان الحل السياسي والايديولوجي لهذه المشكلات يتمثل في وضع قيود علي الطلب الاجتماعي المتزايد علي التعليم، فان الحل العلمي والتكنوقراطي يقتضي بناء أدوات لفرز وتصنيف الطلاب وانتقاء " أفضلهم" لمتابعة المراحل التعليميه التي تفضي الي مكانات اجتماعية مرموقه، وأهم من ذلك صبغ هذه الادوات بالصبغة العلميه الموضوعيه، التي لايأتيها الباطل من خلفها أو من بين يديها. وهكذا نشأ معهد التربية العالي للمعلمين في عام ١٩٢٩ لينهض بمهمه مواجهه تلك المشكلات.

تلك كانت المصلحة الاجتماعيه والطبقية العملية التي دارت حولها حركة القياس العقلي في مصر منذ نشأه معهد التربية العالي للمعلمين، وضاعف من حرج الموقف أن صاحب اهتمام المعهد بسيكلوجيه الذكاء والقدرات، منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكرية ومنظريه الي الفلسفة البرجماتيه في التربية. وهذا تفسير معقول لحاله التخلف الشديد الذي تعاني منه النظريه التربويه والفكر التربوي في مصر.(١٦)

ونستطيع ان نؤكد هنا، أن الاتجاه الي نقل الفكر الغربي كان متسقا مع التيار العام الذي سيطر منذ العشرينات، فقد كان متفقا وتيار العلمانية المتزايد خاصه بين الحربين العالميتين، ومع ازدياد ارتباط الاقتصاد المصري بالاقتصاد الرأسمالي العالمي، وتطلع طبقة الرأسماليه الي احتلال مكانه الارستقراطية الاقطاعيه القديمة، ودخول مصر من الناحية السياسية في فترة ديمقراطية ليبراليه -

وان تكن مشوهه - بدءا من اعلان تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، ثم حصولها علي الاستقلال الشكلي المشروط بمعاهد عام ١٩٣٦، وازدياد عدد المفكرين البرجوازيين الذين تعلموا في الغرب أو تأثروا بفكره الوافد، وراحوا ينسجون علي منوله ... لذلك لانجد من المستغرب أن يستدعي الخبراء الاجانب مثل " مان" و "كلاباريد" للنظر في أحوال التعليم واصلاحه في أوائل القرن العشرين، وأن يستدعي المختصون الانجليز والامريكيون لألقاء محاضرات في معهد التربية مثل " بوفيه" و" بون بود" وان يشترك" اسماعيل القباني" وغيره من المستر" جاكسون" في تأليف بعض الكتب لطلاب التربية.(١٧)

وترجع هذه الجهود جميعها الي " اسماعيل القباني" الذي أثر تأثيرا بالغا في ترسيخ مفهوم " التربية الحديثه" بمفهومها الغربي، وذلك من خلال كتاباته الكثيره والمتنوعه الي جانب اعتباره مفكرا تكنوقراطيا، مارس التجربة العملية في المدارس العديده التي أنشاها " كالمدرسة النموذجيه" وكذلك بتلاميذه الذين كانوا أول جيل يحصل علي درجات الماجستير والدكتوراه في تخصص التربية، ولقد طبق القباني جميع أفكاره عمليا حين تولي مناصب رسميه مختلفه في وزاره المعارف.

د- تعليم العامه وتعليم الخاصه:

ولقد أدى كل ذلك الي تصارع الافكار التربويه في تلك الفتره، لتعبر عن انحيازها الطبقي، حيث نجد " اسماعيل القباني" يؤيد ويدافع وينظر لفكره " الانتقاء - الاصطفاء" للطلاب من خلال الاختبارات والمقاييس العقلية، حيث سيد فكره وجود اختبارات بعد مرحله التعليم الابتدائي - الاولى يوزع بمقتضاها الطلاب علي انواع التعليم المختلفه، فأصحاب القدرات العاليه يوزعون علي المدارس الثانويه الاكاديميه - العامة - ليواصلوا تعليمهم في الجامعات، وهؤلاء غالبا ماينحدرون من أصول طبقيه واجتماعيه غنيه، ويوزع أصحاب القدرات المنخفضه علي أنواع التعليم الفني (الصناعي - الزراعي التجاري) وهذا النوع

من التعليم منتهي بانتهاء المرحله ولايسمح بمواصله الدراسه فيما بعد. وهؤلاء في غالبيتهم ينحدرون من أصول طبقيه فقيره وكادحه. وظلت هذه الافكار تحكم حركة التربيه في مصر للآن. ولقد تجاهل القباني ومدرسته، أن الاختبارات والمقاييس تعبر عن ثقافه وبيئه اجتماعيه لمن وضعوها وصمموها، ولاتتسم بالموضوعيه والحياديه، لأنها تقيس حصيله التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعيه معينه.

وفي المقابل، كان الاتجاه المعارض ضعيفا سياسيا، فلم يقو أمام خيارات النظام السياسي، ولقد عبر عنه بجلاء " طه حسين" الذي رفع شعار (التعليم " كالماء والهواء")حق لكل مواطن دون اعتبار للون أو جنس أو طبقه، ولعل ذلك الاثر عند طه حسين يرجع الي تأثره بالثقافه الاوروبيه، وشعارات ومبادىء الثوره الفرنسية. فنادي بفتح ابواب المدارس أمام الجميع، وان تتاح الحريه للطلاب للتنقل من نوع الي آخر، لانه لاضرر البته للامه من تعليم ابنائها، ان كانت هي حقا تسعي بصدق الي تعليمهم.

ولم تكن المعركة بين القباني وطه حسين معركة تربويه، فنيه، بقدر ماكانت معركة سياسية واجتماعيه، تعبر عن الموقف الاجتماعي لكل منهما، وذلك علي الرغم من محاوله المفكرين التربوين البرجوازيين صبغها بالصبغة الفنيه والتربويه، علي اعتبار انها خلاف حول سياسة " الكم والكيف" في التعليم المصري.

وان اردنا أن نعرف الفرق بين مدرسة طه حسين في التعليم ومدرسه اسماعيل القباني في التربيه في كلمتين. فهذا الفرق باختصار هو ان طه حسين كان يريد أن يجعل من المدارس العليا جامعات، ومن التعليم الثانوي طريقا الي الجامعات. أما اسماعيل القباني فكان يريد أن يجعل من الجامعات مدارس عليا، ومن التعليم الثانوي طريقا الي التعليم الفني المتوسط المكتفي بذاته، الذي لايتجاوزه الا الممتازون بالعلم والمال أو قل ان طه حسين كان يريد لابناء الشعب أولا وقبل كل شيء أن يكونوا مواطنين مثقفين يفكرون لانفسهم ويريدون

لانفسهم، ولايساسون كالانعام ... أما اسماعيل القباني، فقد كان يريد لابناء الشعب أولا وقبل كل شيء ان يكونوا أسطوات ... مهرة يخدمون الانتاج وليس لهم أن يتفلسفوا أو يفكروا في نظم الحكم أو في حقوق المواطنه وواجباتها ... مادامت لهم قياده قوية مستنيرة، تفكر نيابه عنهم في أمور السياسة وشئون الحكم.(١٨) ولاشك أن ذلك هو الهدف الايديولوجي الذي كان يكمن خلف فكر وسياسة القباني في التربية.

ثالثا: التعليم والاستحقاقية المزعومة:Meritocracy

وهكذا يتضح لنا أن الاهتمام بسيكولوجيه الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس لها في السياق العام للبحث التربوي التجريبي مصالح اجتماعيه محدده، وتتلخص هذه المصالح في استخدام التعليم في انتاج واعاده انتاج التقسيم الاجتماعي للعمل، والمحافظة علي الاوضاع الطبقية والعمل علي ديمومتها، الي جانب تصنيف الطلاب تصنيفا هرميا يتلاءم والبناء الطبقي في المجتمع. ومن هنا فقد ترجمت حركة القياس العقلي في مصر - في ظروف تاريخيه واجتماعية معينه - الافكار الايديولوجيه الطبقيه الي مبادىء عقلانيه لتوزيع التعليم علي الطبقات الاجتماعيه بشكل غير متكافىء.

ومؤدي هذه المبادىء العقلانية أن التعليم العام لايقدر عليه سوي الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية العالية، ومادام التعليم العام أكاديمياً سيكون من شأنه أن يوجه الطلاب الي الدراسات العليا، والي طلب الاشتغال بالمهن التي تؤهل لها هذه الدراسات، وهي التي تعتبر في نظرهم فنونا راقيه، ولكنه ليس من مصلحه الاقتصاد القومي أن ينصرف معظم المتعلمين في الامه الي الاشتغال بهذه المهن، هي علي كل حال قد اصبحت لاتتسع لاستيعاب المتخرجين سنويا من كليات الجامعة والمدارس العليا. وسيزيد عجزها عن استيعابهم مع الزياده المسخره في الاقبال علي التعليم الثانوي. ولذا فعلينا أن نتجه في تأهيل بعض الطلاب "ولعلهم أقليه للدراسات العاليه، ويعد البعض الاخر اعداداً عملياً

يؤهلهم للكفاح في ميدان الاعمال الاقتصاديه الصغري" ويتم تصنيف الطلاب وتوزيعهم علي أنواع التعليم المختلفه وفقا لقدراتهم وذكائهم وعلي ذلك فالاعتماد علي الامتحانات وحدها لايكفي اتما" لابد أن نتدرج في الاعتماد علي مقاييس الذكاء.(١٩)

وتبشر هذه النظره الليبراليه بأن الانتقال يجري من مجتمع يرث فيع الابناء عن الآباء امتيازات الغني والوجاهه الاجتماعيه، التي كانت سائده في المجتمع الاقطاعي الاوروبي، الي مجتمع يدخل فيه الاولاد النظام التعليمي ويترقون في دروبه، ويكافئون علي عملهم فيه بناء علي كفاءتهم التي تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المدرسي، وعلاقات الامتحانات الاخري. وأي مؤشر " موضوعي" آخر يدل علي انجازهم الدراسي، وهكذا حلت هذه الوسائل الواضحه المعالم والبديهيه اللزوم محل المعايير السابقه التي تتمثل في الطبقة الاجتماعيه والخلفيه الاقتصادية والاتصالات الشخصيه.(٢٠)التي كانت سائده في فتره تاريخيه سابقه. وعرفت هذه الحركة التربوية عموما باسم " الاستحقاقية Meritocrocy وهي معايير لاتخفي تحيزها الاجتماعي والطبقي نظرا لارتباطها بثقافه معينه غالبا ماتكون ثقافه النخبه الي جانب أنها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعي للطلاب عند دخول مراحل التعليم. فالذى تغير فقط المعيار، ولم يتغير التحيز الايديولوجي والفكرى في المرحلة الاقطاعيه والمرحلة الليبراليه.

ولسنا بحاجة لا تعدد الامثله التي توضح استناد مفهوم" الذكاء" السائد في مجال التربية في مصر الي الفكره التقليدية التي تري في الذكاء: قدره عقليه يأتي الانسان الي الحياه مزوداً بها بحكم مولده. وهي كما تري الفكره القديمة التي روج لها المفكرون العنصريون أبان القرن التاسع عشر، ونخص منهم "Galton &Gobine" دون أي سند علمي، بل قد يغيب عن البعض منا حقيقه إنتماء فكره الذكاء الوراثي هذه الي الفلسفات العنصريه والتي من أبرزها الفلسفه النازية و الفاشيه ... الخ.

وهناك محاولات من قبل مصممي الاختبارات الخاصة بالذكاء، لوضع اختبارات محايده أو ديمقراطية، ولكن الي يومنا هذا لانعرف اختباراً واحداً توفرت له تلك الحيده أو هذه الديمقراطية، وذلك للسبب البسيط أن مصممي الاختبارات لايمكنهم الخروج من إطارهم الثقافي الذي نشأوا فيه، وكذلك لان الاختبار لابد أن يفرق ويفاضل بين المتخرجين.

ان الاصرار والتمسك بالمنحني الناقوسي، هو هدف الايديولوجيا البرجوازيه في تدعيم الواقع الاجتماعي الذي يخدم مصالحها، فهم يبشرون أن الواقع تتوزع فيه الخصائص الانسانيه والاجتماعيه وفق المنحني الاعتدالي، أي وفق قانون الصدفه، وعلي هذا يكون المجتمع مكونا من كثره تعيش في رغد العيش، وقلة تعاني، وقلة تعيش في بذخ، وهو مايناقض الواقع الاجتماعي الفعلي. ففي الواقع الفعلي لانجد أثرا لهذا التوزيع الاعتدالي القائم علي فكره ميتا فيزيقية روج لهاQuetlot مؤداها: ان الاعتدال والوسطيه هو الخير والجمال في مظاهر الحياه، والتطرف في هذا الجانب أو ذاك يعد انحرافا.(٢١)

ومن هنا يحق لنا القول أن لاشيء يخدم النظام الطبقي القائم في مصر أكثر من الاختبارات التي لايرقي اليها الشك أو العيب - من وجهه نظرهم - والتي تدعي قياس قدره الشخص عند نقطه معينه من الزمن، علي القيام بوظائف مهنيه معينه. ولكن ينسي هؤلاء دائما أن هذه القدره مهما اختبرناها مبكرا في حياه الفرد، ان هي الاحصيله التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعيه معينه. كما يغفلون أن المقاييس الاكثر قدره علي التنبؤ هي بالضبط المقاييس الاقل حياديه من الناحية الاجتماعيه.(٢٢) والواقع ان الامتحانات ليست فقط عباره عن اوضع صيغه تتجلي فيها الخيارات الايديولوجيه للنظام السياسي عن طريق فرض تعريف محدد للمعرفه بل أن الامتحان هو احدي الوسائل الأكثر فعاليه من أجل تشريب الثقافه المسيطره وتشريب قيمه تلك الثقافه بانحيازه الاجتماعي والطبقي لمن صاغوه وصمموه ووضعوا أهدافه

رابعا: دور التعليم الاجتماعي والسياسي:

بسقوط البرجوازيه المصريه الكبيره في يوليو عام ١٩٥٢، وصعود البرجوازيه الصغيرة، والتي عبرت عنها حركة يوليو، مرت مصر بفتره تاريخيه مختلفه تماما عن الفتره السابقه، حيث ركز المشروع الوطني الذي طرحه "جمال عبد الناصر"، علي دوله الحزب الواحد والسلطه المركزيه العلمانيه القويه، والطموح القومي، والعداله الاجتماعيه، والانحياز للعالم الثالث، ومعاداه الغرب، واقامه علاقات وتوازنات جديده علي الساحة الاقليميه والدوليه من خلال حركة عدم الانحياز والوحده الافريقيه.

وفي اطار مشروع عبد الناصر، انسحبت البرجوازيه الكبيره مكرهه، وارتقت البرجوازيه - الصغيره - التي تفاعلت والواقع الجديد وتخلقت طبقه برجوازيه بيروقراطية حلت محل البرجوازيه القديمة بامتلاكها الثروه والسلطه في البلاد درجات السلم الاجتماعي من خلال سيطرتها علي الثروة والسلطه. كبرت وتشبعت بالثراء والنفوذ والطموح من خلال جهاز الدوله، ثم انحازت في وقت لاحق الي البرجوازيه القديمة، ونشأت الجسور بينهما من خلال علاقات المصاهره والمصالح الاجتماعيه، وشكل الاثنان قوه أجهزت علي مشروع عبد الناصر وعجلت بنهايته بعد هزيمه ١٩٦٧، وتولي السادات السلطه. وأستجاب السادات للتحالف الجديد، فجمد الاتجاهات المسماة بالاشتراكيه، وأعلن سياسة الانفتاح الاقتصادي، وتباعد تدريجياً عن الانتماء العربي، واكد علي هويه مصر الفرعونيه والمتوسطيه، وتجاوز كل الثوابت في الصراع العربي الاسرائيلي، وطار الي القدس، ووقع اتفاقيه كامب ديفيد، ثم معاهده السلام، وقطع العلاقات مع الاتحاد السوفيتي وناصبه العداء، وانحاز تماما الي الولايات المتحده الامريكية، وتم دمج الاقتصادي المصري في منظومه النظام الرأسمالي العالمي تماما. وأصبحت مصالح الخارج هي مصالح الداخل والعكس،وتزايد الوجود الامريكي في مصر سياسيا وعسكريا وثقافيا واعلاميا وتربويا..

ولكن ماذا حدث في مجال الفكر التربوي، رغم سبقنا ومبادرتنا بالاخذ في النظرية والتطبيق عن المشوره الغربيه منذ العشرينات للآن. وماطرح علينا من فكر وردي عن التحديث والرخاء المرتبطين باقتباس الانموذج التربوي الغربي؟ لاشك أن الاجماع السائد بين رجال التربيه في مصر حول التدهور الحاد والمحبط الذي وصل اليه حال التربيه في مصر، حقيقه تملأ ليس فقط أدبيات التربيه وانما نطالعها صباح مساء في الصحف والمجلات وكافه منابر الرأي والفكر.(٢٣) أي أن الرأي العام المصري يتحدث عن تلك الازمة التربويه حديثا بصوت مرتفع في هذه الايام..

والازمه التربويه الطاحنه التي نعاني منها في مصر تعتبر أزمة شامله تمس كافه جوانب العمليه التربويه بدءاً من عداله القبول في المدارس ومعاهد التعليم ومروراً علي مايجري داخل الفصول وقاعات الدرس وانتهاءً بالمستويات العلميه والثقافيه المتدنيه للخريجين وكذلك فشل النظام الاقتصادي التابع في توفيرفرصه عمل شريفه لكل خريج.

ولم تكن وعود الستينات والسبعينات التربويه ، طرحاً مصرياً أو وطنياً خالصاً، وانما هي آراء ونظريات تم وضعها بوساطه علماء الولايات المتحده الامريكية ، ثم نقلت بوساطه رجال التربيه المصريين. وكذلك كانت - ومازالت - التعديلات والاصلاحات التي نفذت خلال الثلاثين عاما الماضيه لتحقيق هذه الوعود، تعديلات واصلاحات أملتها وطرحتها النظريه التربويه الامريكية.(٢٤) وتلخصت في الكم وليس الكيف، وأفضت محاكاه سياسات النمو الاقتصادي للغرب الي نمو كمي مصاحب في التعليم، ترتب عليه زياده كميه في عدد المدارس ومعدلات الاستيعاب والقبول، دون احداث تغييرات جوهريه داخل النظام التعليمي سواء من حيث شكل المؤسسه التعليميه أو نوعيه العلاقات الاجتماعيه بداخلها، التي لم تخرج كثيرا عن علاقه السيطره الابويه.(٢٥) ولقد كانت هذه الاصلاحات بدورها نتاجا للعلاقات الاجتماعيه بين الطبقات، وبين الحاكم والمحكوم، وكلها

بلاشك تكرس نمطا محددا من العلاقات الاجتماعيه السائده في المجتمع المصري والتي تعزز السيطره والتوجيه الفوقي.

هكذا تطور نظام التعليم المصري-في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات - وفقا لأنموذج غربي مستورد، وسانده ودعمه، نظام بحثي يرتكز علي النقل والنسخ بوعي أو بدون وعي.. ولقد عزز ذلك عده آليات منها علي سبيل المثال:

- سيل البعثات الذي تدفق الي المعسكر الغربي تدعيما وتكريسا للنظرية التربويه الغربيه واعتقادا ان الخلاص سوف يكون علي يديها.

- البحوث التربويه المشتركة، والتي اصبحت احد مظاهر التواجد الامريكي الثقافي في مصر.. والتي تغلغلت الي كافه جوانب الحياه التربويه بدءاً من وزاره التربيه والتعليم وانتهاء بالمدارس في القري والنجوع.

- استقدام الخبراء الامريكين - لاحظ بدء النظام التربوي في عهد محمد علي بحركه الاستقدام من الغرب - بوساطه وزاره التربيه والتعليم لوضع الخطط والمشاريع للاصلاح التربوي في مصر. ولقد كان هذا أحد آليات تدعيم التبعية الثقافيه من الداخل في مصر، ومظهر من مظاهر افلاس الفكر التربوي التبعي.

كانت هذه المظاهر موجوده في الستينيات بدرجة لم تشكل ظاهره، ملفته للنظر، نظرا لكثره الشعارات التي رفعت في وجه الغرب الامريكي تحديداً، الا انها استشرت بدرجه ملحوظه في السبعينات بعد اندماج النظام الاقتصادي المصري في منظومة النظام الاقتصادي العالمي، وتم احكام القبضة عليه تماما من كافه الجوانب. ولكن بدءا من الخمسينيات كانت الفلسفة البرجماتية هي محور العملية التربويه وموجهها الاساسي في مصر. ولقد ترتب علي ذلك تنوع الادوار الاجتماعية والسياسية التي لعبها التعليم المصري - ومازال - بدءا من ارتباطه بالنظريه التربويه الغربية وللآن، وسوف نلقي الضوء فيمايلي من صفحات حول هذا الدور الاجتماعي والسياسي

يتمايز المجتمع المصري - مثله في هذا مثل أى مجتمع طبقي - الي طبقات وفئات اجتماعية متباينه ومتصارعه، لكل منها مصالحها التي تدافع عنها، ولكل منها ايديولوجيتها التي تعد أداة لترويج فكرها ونشره بين طبقات الامه، بغيه احداث رأي عام قوي تجاه الافكار والمبادىء التي تدافع عنها، وعلي الرغم من صعوبه تناول البناء الطبقي في مصر الان، بالدراسة التحليلية لاختلاف المدارس الفكرية داخل الاتجاه الواحد.. الا أن الشيء الثابت واليقيني أن في مصر طبقات، رأسمالية عفنه لاتتجاوز ٥٪ من جمله السكان تستحوذ علي اكثر من ٢٥٪ من الدخل القومي، والطبقة الوسطى التي لايتجاوز عددها ٢٠٪ من جمله عدد السكان تستحوذ علي ٥٠٪ من الدخل القومي، والطبقات الفقيره والشعبية التي تمثل اكثرمن ٧٥٪ من جمله السكان، نصيبها من الدخل القومي لايتجاوز ٢٥٪. هذه حقائق واضحه وبديهيه ومقره من الهيئات الدولية والبنكيه في مطبوعاتها ومنشوراتها العديده أى ان المجتمع المصري يمتاز بتركيبه اجتماعيه قاسيه وعازله وظالمه.

ولقد ترتب علي تلك الاوضاع الطبقيه تركيبه تربويه منسجمه معها ومحققه لاهدافها وذلك لان البنيات الاجتماعيه العازلة والقاسية تجد صداها في بنيات تربويه اكثر عزلة وقسوه.. ومن اشكال التعبير السافر لهذا الامر، ازدواجيه النظام التعليمي المصري الي نظامين تعليمين يتوازيان دون أن يلتقيا، يختص احدهما باستقبال الغالبيه العظمي من الاطفال الذين ينتمون الي الطبقات الاجتماعيه الفقيره، علي حين يقتصر النظام الاخر علي تعليم ابناء الصفوه من ابناء الطبقات الغنيه.[٢٦]

وفي هذه الحالة يعكس الازدواج التعليمي التركيب الطبقي للمجتمع المصري، والذي يظهر فيه انقسام المواطنين بشكل سافر الي طبقات متمايزة متفاوته الثروات والسلطات.. ومن هنا فليس غريبا أن نجد في نظامنا التعليمي أنظمة تعليميه

متوازيه وغير ملتقيه، التعليم الثانوي العام، الثانوي الفني (الصناعي، التجاري، الزراعي) التعليم الديني، التعليم الاجنبي، ومدارس اللغات ... الخ.

ويواكب هذا الازدواج فشل النظام التعليمي في استيعاب جميع الاطفال الذين هم في سن التعليم للمرحلة الابتدائيه، فلقد كان مقررا أن يصل الاستيعاب الي ١٠٠٪ عام ١٩٧٠، للان لم يتحقق ذلك. ففي عام ١٩٨١/٨٠ بلغت نسبه الاستيعاب في المرحلة الابتدائيه ٦٥٪ والاعداديه ٥٥٪ والثانويه ٤٠٪ والتعليم العالي ١٠٪ بما في ذلك التعليم الازهري.وفى عام ١٩٨٥ بلغت نسبه الاستيعاب ٨٥٫٦٨٪ من أطفال فئه العمر من ٦-١٢ سنه في المرحلة الابتدائية. وبلغت في المرحلة الإعدادية ٥٨٫٥٣٪ من اطفال فئة العمر من ١٢-١٥ سنه. وفي المرحلة الثانوية بلغت حوالي ٤٨٪ من اطفال فئة العمر ١٥-١٨ سنه. ويلغ عدد الأطفال الذين لايستطيع نظام التعليم استيعابهم من فئه العمر ٦-١٨ سنه حوالي ٨ ثمانيه مليون طفل من اجمالي عدد الاطفال حوالي ١٣ مليون طفل، اي ان هناك حوالي خمسه ملايين طفل لايستوعبهم نظام التعليم بمراحله قبل الجامعية.

الي جانب ان النظام التعليمي غير راغب اصلا في الاحتفاظ بجميع الاطفال في مراحل التعليم المختلفه، وذلك تمشياً مع سياسته الانتقائيه كركيزه قويه للنظام الرأسمالي العالمي المعلنه او المستتره. كل ذلك يجعل النظام التعليمي يعتمد اساليب مختلفه للحيلوه دون مواصله أبناء الفقراء للتعليم (شروط القبول، الامتحانات، مكاتب التنسيق ... الخ) وذلك حمايه له من مخاطر تعليم أطفال الفقراء.

يدعم ذلك ظاهره التسرب من التعليم، وهي تقع علي عاتق الفقراء وحدهم، ففي دراسه للعام الدراسي ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦، اكدت علي مايلى:(٢٧)

- أن أعلي نسبه للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعدمين، حيث بلغت ٤٥٫٦٪ واقل نسبه هي بين أبناء التجار حوالي ٣٫٤٪ أما ابناء العمال

فكانت ٦ر٣٢٪، وأبناء الموظفين حوالي ٧ر٦٪.

- كما أن أعلي نسبه تقع في الاسر التي عددها ٥ أفراد بنسبه ٢ر٢٥٪ ثم ٤ أفراد بنسبه ٢٢٪ يلي ذلك الاسر التي عددها ٧ أفراد فاكثر. اما اقل نسبه فتقع في الاسر التي عددها اقل من ثلاثه افراد حوالي ٧ر٦٪.

- أن الوضع الطبقي له تأثير علي تسرب الطلاب، حيث وجد أن المتسربين لايوجد بينهم حاله واحده لذوي الدخول المرتفعه، بينما وجد ٥ر٣٧٪ لذوي الدخول المتوسطه ووجد ٢ر٥٦٪ لذوي الدخول المنخفضه - الفقراء والكادحين - وحسب بيانات وزاره التربية والتعليم، فان التسرب في التعليم الابتدائي تعاني منه الاسر الفقيرة في الريف والاحياء الشعبيه في المدن بحوالي ٤٠٪ من عدد السكان. ويندر وجوده في الاحياء الراقيه بالمدن أو بين ابناء الملكيات الكبيره في الريف.

أن فتح باب التعليم لجميع الاطفال كشعار سياسي، يوازيه خلق صعوبات وحواجز كثيره عن طريق المناهج وطرق التدريس والامتحانات، مما يضطر معظم الطلاب الي ترك المدرسه في السنوات الاولي من دراستهم - الي جانب الظروف الاقتصاديه والاجتماعيه اما الباقون فيتساقطون تدريجيا كلما ارتقينا في سلم التعليم. وهكذا يكون النظام التعليمي قد منع الطلاب أن يتعلموا دون أن يمنعهم من دخول المدرسة. والمسئوليه هنا لاتقع علي النظام التعليمي ظاهريا، ولكنها تقع علي الاطفال الذين لم يستطيعوا ان يتابعوا دراستهم لانهم كسالي او غير موهوبين، ويستمر في المدارس اولاد الذين صنعت المدارس من أجلهم، اى اولاد الطبقات الميسوره والحاكمه - صفوه المجتمع المصري - هؤلاء هم الذين تعدهم المدرسه لتسلم الحكم فيما بعد . والاستمرار بالمجتمع علي ما هو عليه .

وهناك العديد من الدراسات التي تدعم هذا الرأي - ولقد أشرنا اليها في بداية الدراسه - الا اننا سوف نعرض لبعض نتائج دراسه قمنا بها في الريف المصري. وكانت تهدف الي كشف العلاقة بين الوضع الطبقي ونوعيه التعليم والفرصة التعليميه. واتضح لنا جمله من الحقائق الهامه منها: (٢٨)

- ان الفرصه التعليميه لطلاب العينه ليست متكافئه ولا متساويه، بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لايملكون. فبالنسبه للاسر الريفيه المعدمه، بلغت نسبه ابنائها الملتحقين بالتعليم الابتدائي حوال ٥ر٢٨٪، والتعليم الاعدادي حوالي ٣ر١٦٪ وفي التعليم الثانوي العام بلغت حدا متدنيا حوالي ٦ر١٪ مقابل ٦٪ في التعليم الثانوي الفني. اما بالنسبه للتعليم العالي فبلغت ٦ر٠٪.

- اما بالنسبه للاسر الفقيره فبلغت نسبه ابنائها بالتعليم الابتدائي حوالي ٣ر٣٣٪، الاعدادي حوالي ٢٠٪ والثانوي العام ٦ر٢٪ وحوالي ٥ر٥٪ للتعليم الثانوي الفني ، اما التعليم العالي فبلغت ٩ر٠٪.

- اما الاسر غير الفقيره فبلغت نسبه ابنائها بالتعليم الابتدائي حوالي ٤ر٩٤٪ والاعدادي ٤. ٨٠٪ والثانوي العام ٨ر٦٣٪ والفني ٤ر٢٠٪ اما التعليم العالي فبلغت حوالي ٧ر٢٨٪.

وعلي ذلك فان النظام التعليمي المصري يخدم ابناء الطبقه الميسوره، ويشكل أداه شرعيه لابعاد أبناء الطبقات الفقيره. وهكذا تنقلب الامتيازات الاقتصاديه والاجتماعيه عن طريق المدرسه الي استحقاقيه ثقافيه، توصل حامليها الي المراكز الحساسه في الدوله ويتأمن بذلك استمرار نظام الحكم القائم " فالنظام التعليمي في النهاية هو انعكاس هيكلي للاقتصاد الحر في المجتمع الطبقي، وهو تنافس وسباقاً وانتقاء، ورحله التعليم من اولها الي اخرها ليست الإسباق يطول او يقصر عبر حواجز وامتحانات ومباريات" (٢٩) لايستطيع اجتيازها الا من كان يملك القدره الماليه والمكانه الاجتماعيه.

من هنا كان لابد أن نتسائل: هل الرسوب والفشل والتأخر المدرسي اخفاق من قبل الطلاب؟ ام اخفاق من قبل المدرسه؟ اي من قبل المجتمع والسياسه التي جعلت المدرسه علي ماهي عليه الان؟!...

ليس من شك في ان نسب التسرب والامية المرتفعه قد يصاحبها نظام تربوي كفء وفعال. والملتحقون بمدارس مثل هذا النظام حينما يجدون ان تعليمهم لن يزودهم بفرصه الحصول علي عمل افضل من المتاح لغير المتعلمين، فلا مناص امامهم من الهروب الي حقل العمل. فليس من الدقه العلمية في شيء اذن ان نتكلم عن هذا التسرب بوصفه محصله لانعدام كفاءه التعليم، وانخفاض مستواه كما هو الاعتقاد السائد في مصر، بل ان مايسمي بالتخلف التربوي في دول الهامش، هو في حقيقه امره " تنميه تربوية مشوهه" نشأت عن تركيز دول المركز واهتمامه باهداف وخصائص تعليميه معينه. كان تحقيقها في مصلحته علي حساب الوظائف التربوية القومية، وعلي حساب المنافع الاجتماعيه في مجملها. هذه التنمية التربوية المشوهه نتاج نظام اقتصادي تابع يسيطر عليه التقسيم الدولي للعمل، ويستدل علي ذلك ان البناء الاقتصادي والاجتماعي التابع يظل دائما عديم القدرة علي استيعاب كل المتعلمين.[٣٠] لهذا فالحديث عن ديمقراطية التعليم في المجتمعات التابعة، اى اسهام التربية في تحقيق الفائدة الاجتماعية الممكنه لكافة المواطنين، حديث واهم لا أساس له من الصحة والمعقوليه.

وعلي الرغم من التوسع الكمي الذي حدث في التعليم في مصر في الستينيات والسبعينات، وعلي الرغم من ان نسبة اكبر من الطبقات الشعبية تتمكن من الحصول علي قدر منه، الا ان المدرسة ماتزال تقوم بدورها كاملا في عملية التنشئة الانتقائية التي تتجه دائما نحو الابقاء علي النظام الاجتماعي القائم. فالطبقات الاجتماعية الميسورة التي بيدها السلطة السياسية والثروة الاقتصادية هي التي ترسم السياسات التعليمية لتحقيق هذا الهدف، وان كانت الضغوط الشعبية تضطرها - مؤقتا - الي رفع نسبه انخراط الطبقات الشعبية بمعدلات شديدة البطء.

والي جانب كل ذلك فان التعليم المصري يعد احد الادوات التي تستخدمها

السلطة السياسية لحمل الناس علي الطاعة والقبول والاذعان للنظام القائم. ومن هنا فان المدرسة تلعب دورا سياسيا الي جانب دورها الاجتماعي المتمثل في التمايز الطبقي القائم علي حيازه شهادة تمكن من الصعود علي السلم الاجتماعي باعتبارها الطريق الوحيد " المشروع" للصعود من بين الجماهير الي مراتب الصفوه، ويمنع الفرد عمليا من انتهاج طريق اخر للتقدم. واستنادا الي حجة مجانيه التعليم - وهي زائفة - يرسخ الاعتقاد في ذهن الشخص في المراتب الاجتماعية الدنيا بانه هو وحده المسئول عن وضعيته الاجتماعية المتدينه.(٣١) وليست الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

لقد تحولت المدرسة الي صنم معبود ظالم لايحمي الا من يدخل هيكله، انها تصنف الناس مراتب واقدارا وبالتبعية فهي تحط من اقدارهم. وهكذا ليس امام كل من يتدني قدره الا ان يقبل الرضوخ، فالاولويه الاجتماعية لاتمنح الابقدر مايسمح به المستوي التعليمي.(٣٢) وفي كل ارجاء مصر نري ان المزيد من المال الذي ينفق علي المدارس يعني المزيد من الامتيازات للقلة علي حساب الغالبية. وفي النظام التعليمي المصري، تقدم الروح الابوية المتعالية التي تمارسها الصفوه كمثل اعلي للسلوك السياسي لابد أن يحتذي وذلك من خلال البنا ءات الهرميه داخل مؤسسات التعليم.

والي جانب الدور السياسي للتعليم هذا، فانه يعد أداه للتلقين السياسي، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك، وعلي الرغم من الشعارات السياسية التي ترفع بدعوي ان التعليم في مصر محايد، الا ان التعليم لايمكن أن يكون محايداً، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسي، سواء تم ذلك علنا في البرامج والكتب أو في " المنهج الخفي" ومن ثم يتحول المدرس الي " مرب سياسي" يقوم بتلقين سياسة الدوله ويعمل علي المحافظة علي الوضع الراهن، وليس تغييره. لهذا ليس من الغريب ان تجذب وظيفه التدريس عاده العناصر المحافظة، اكثر من العناصر الثورية والراديكاليه. وبالاضافة الي ذلك فان النظام التعليمي يعمل علي غرس

قيم مجتمع الاستهلاك التابع، بل يصبح التعليم كله في المجتمع الرأسمالي المتقدم والمتخلف علي السواء جزءا من " صناعة الدعاية" يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها.(٣٣)

اذن فالتعليم المصري يلعب دوره الطبيعي في التمايز الطبقي والدعايه السياسية، حيث يتميز التعليم، منهجا، واداره، ونظاما، وسياسة قبول، لصالح الاغنياء ضد الفقراء. وعلي الرغم من الشعارات البراقه التي رفعت من قبل السلطة السياسية عن حيادالتعليم وانه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعدادتهم التي تؤهلهم للالتحاق به، ونسي اصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات هي ذات طبيعة اجتماعية وطبقيه بالدرجة الاولي، لان البناء الهرمي لنظام التعليم، والبناء الهرمي للعلاقات الاجتماعيه بين الطلاب والمعلمين والادارة، تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للاغنياء ضد الفقراء. والقدرات والاستعدادات التي يتحدثون عنها، ماهي الإقدرات واستعدادات ترتبط بالاصل الاجتماعي، لان شروط القبول والنجاح تأتي من تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق ابناء الاغنياء واستمرارهم في التعليم عن ابناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية علي تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التي يتحدثون عنها، والتي أصبحت تعرف في الادبيات التربوية اليوم باسم" الاستحقاقيه أو الجداره المزعومه".(٣٤)

ومن هنا فليس غريبا ان تطل علينا كل فترة بعض الاصوات الداعية الي ترشيد سياسة التعليم، وترشيد القبول والحد منه، والغاء المجانية، لان المتخرجين اكثر من حاجة المجتمع، متناسيين أن نسبة ١٠٪ ممن هم في سن التعليم العالي، هم فقط الذين يتلقون تعليماً عالياً، فكلما زادت نسبه ابناء الفقراء في مراحل التعليم ينزعج المنظرون البرجوازيون ويخشون أن يتسرب العلم والمعرفة المشروطة الي عقول ابناء الفقراء. فيطالبون باستبعادهم علنا، ولايكفيهم تلك الادوار التي يلعبها التعليم والمكاسب التي يحققها لهم ... ولعل تلك الاصوات، هي استجابه

لشروط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي وغيرهم من الجهات الدولية التي ترتكز سياستها علي افقار الفقراء وحرمانهم ثقافياً ومادياً.. تتواكب تلك الاصوات مع كل بدايه عام دراسي جديد. ولعل تلك الاستجابه هي لتحقيق مصالح الفئات الداخليه وتحقيق الهيمنه الرأسماليهالعالميه، والتي تتم من خلال تحقيق شروط تلك الجهات الدولية، التي تخشى تعليم الفقراء وتحررهم. .ويرجع ذلك الي عده عوامل استحدثت علي صعيد الاقتصاد المصري التابع في السبعينات والثمانينات: (٣٥)

- العدول الواضح عن اعتبار المنظومة التعليميه بمثابه سبيل من أهم سبل الرقي الاجتماعي للافراد.

- ايجاد الوسائل للحد من المصاريف المخصصه للتربيه والمعتبرة كغيرها من المصاريف الاجتماعية بمثابه العبء الذي يثقل كاهل رأس المال التابع والمتأزم " داخليا" من جراء فقدان التحكم في اعادة انتاج قوه العمل و" خارجيا" من جراء تواصل الازمة الرأسماليه العالمية ولعدم تدفق الشرائح المحلية الغالبه الي حد الان في الحصول علي مكانه تذكر في صدورة تدويل الانتاج الرأسمالي.

- توفير شرط متصل باليد العاملة، يعد من أهم متطلبات أنتصاب الرأسمال الاجنبي في مصر، التي تحاول التصنيع في اطار المنظومة الرأسماليه العالمية.

وكل ماتصبو اليه الرأسماليه المصريه المساهمة في التصنيع التابع(جنرال موتورز ... المشاركة.. كلورايد ... الخ) يتلقي أشكال صناعية ذات تكنولوجيا " سفلي" فتطلب أصنافا متدينه القيمة من قوه العمل. وهو مايعني انصهار سيرورة العمل في الانتاج المندمج الرأسمالي الاحتكاري. ومايفرضه من وحده متناقضه بين تقوية المهارات (في المراكز) وسلبها (في المحيط). يترتب علي هذا ان المتسربين من المراحل التعليمية والمتخرجين من التعليم الاساسي هم قوة العمل الحقيقيه، والتي تخضع لشروط اصحاب الاعمال في ظل هيمنه القطاع الخاص.

خامسا: الدور الغائب للقوي الوطنيه والشعبية:

من خلال العرض السابق لازمةالتربيه في مصر وافلاس الفكر التربوي الذي يتجلي بصوره صارخه، نجد ان الحركة الوطنيه والشعبيه غائبه تماما عن خوض معركة التربية، باعتبارها اهم الميادين النضاليه لتربيه وتنشئه اجيال قادمة سيكون بيدها مصير ومستقبل الامه، ولا نجد لتلك الحركة التي تملك أحزابا علنيه وجرائد واحزاب سريه ونشرات أي صوت مسموع في تلك المعركة المصيرية، الا في المناسبات التربويه، أو حينما يطغي القرار السياسي في حل قضايا التربيه، وحتي في تلك المناسبات فانها تنظر الي قضيه التربيه نظره فنيه يغيب عنها الرؤيه والموقف السياسي المحدد، وتعلو بعض الاصوات هنا وهناك من باب القدره علي الخوض في كافه القضايا المثاره، ودائما مايكون معالجة الموضوعات كرد فعل لقرارات السلطه السياسية، وتفتقد الحركة الوطنيه السعي الدائم والدائب لمعالجة قضايا وأزمة التربية باعتبارها أعقد المشكلات الاجتماعية التي تواجه البلدان التابعة اليوم..

اننا نعتقد ان الكفاح والنضال التربوي لايقل شأنا عن كفاح والنضال السياسي. ومن هنا فاننا نعيب علي الحركة الوطنيه والشعبية اسلوب معالجتها لقضايا التربية وتوجيهات خطابها السياسي والتربوي، فهو دائما خطاب موجه الي السلطة باعتبارها تملك كل شيء. والي مثقفيها-المتهرئين - ومن هنا تظل القضايا وحلولها مرهونة بسماحه " السيد الرئيس" او اهتمامه بتلك القضايا او قناعته بها.. ان الخطاب يجب ان يكون موجها بالدرجه الاولي الي الجماهير والي طليعتها الثوريه من اجل احداث وعي وطني عام والتفاف حول القضايا الجماهيريه المصيريه، لكي تنهض الجماهير وتدافع عنها - لان الحديث مع الطبقة الحاكمة والمسيطره يعني ان نجلعها تتخلي عن امتيازاتها الطبقيه والفكرية، وهي لن تتنازل عن ذلك بسهوله او من خلال الحوار العقلاني. لذلك فاننا نطرح علي الجماهير والكادحين عامة وعلي الطليعة المثقفه والثوريه خاصة تلك القضايا التربويه بهدف اثارة الوعي وخلق رأي عام وطني مستنير مناهض:

- لم تعد المساواه التعليميه تعني اتاحة الفرصه لدخول المدرسة، بل اصبحت تعني في المقام الاول ضمان استمرار الدراسه، وكذلك ضمان الحصول علي وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوي فيه الجميع ، كما ان المساواه التعليميه لايمكن ان تتم في غياب المساواه الاجتماعيه في المجتمع، بل أن المساواه الحقيقية في شروط الحصول علي المعرفة والاستمرار فيها والانتفاع بها في الحياه العمليه.

- لايمكن تحقيق تكافؤ الفرص التعليميه بالبساطه التي يتصورها البعض، فازاله العوائق الشكليه، وحتي العوائق الماديه لاتكفي نظرا لابقاء العوائق المؤسسيه والايديولوجيه.

- يترتب علي ذلك اعاده طرح التساؤل الذي عجز الكثيرون عن الاجابه عنه، وهذا التساؤل الذي لامهرب منه هو : هل يمكن حل مشكلات اجتماعيه بوسائل تربويه؟ وهل نترك الاوضاع الاقتصاديه والاجتماعيه تتردي وتزل عقول الناس معها وتخرب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتي اصابه صحتهم الجسدية والنفسيه اصابات مميته؟ ثم نحاول حل تلك المشكلات عن طريق اصلاحات من مثيلات الاصلاحات التربويه؟ فهل يغني الاصلاح التربوي عن الاصلاح الاقتصادي والاجتماعي ويحل محله؟ وهل يمكن تحقيق الاصلاح التربوي نفسه بوساطه الممارسين التربويين؟!!

والجواب يحمله المستقبل في طياته، ولكن الاعتقاد يقوي بأن التخفيف من اللامساواه أمام التربيه والثقافه لن يتحقق الا بتجنب اللامساواه الاقتصاديه والاجتماعيه، وكذلك أن أهل التربيه يتحملون جزءا فقط من مسئوليه التغيير التربوى اما المسئوليه الكبري فتقع علي عاتق السياسين وسائر المواطنين والنقابات المهنيه والاحزاب السياسية، أى مجمل الحركة الوطنيه والشعبيه المناهضة لتلك الاوضاع.

- ان تحقيق فعاليه للنظام التربوي تتعلق بعامل خارجي عن دائره فعاليه المربيين والتربويين، وتتعلق مباشره بالسياسة العليا بالنظام الحاكم، وهي عبارة عن اتخاذ قرار سياسي صادق وجدي يحقق مصالح الغالبيه من جماهير الفقراء، ويقضي بتحقيق تكافؤ الفرص بشكل فعلي امام الجميع بعيدا عن التمايزات الطبقيه والاجتماعيه!!. وهنا لابد ان نعيد طرح السؤال والذى يعتبر، كما نعتبره نحن ان فعاليه النظام التربوي في نهاية المطاف والتحليل الاخير، مشكلة حكم، ومشكلة انسجام بين الاهداف المعلنه والاهداف الخفيه لنظام الحكم. والسؤال هو: **هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر في جوهره أن يدخل في مشاده مع ذاته، وأن يستحدث نسقا عادلا في ميدان ما !!**

والاجابه عن هذا السؤال بالنفي طبعا، ومن هنا فان ديمقراطيه التربيه كديمقراطيه العمل والتعبير، مسأله نضال وكفاح مستمر دائم، يقوم علي النقد للمؤسسات التربويه لاعطائها كامل امكانياتها الديمقراطية، ومن هنا فان الدور الملقي علي عاتق الحركة الوطنيه والشعبيه دور كبير، من حيث احداث الوعي بالمصالح الطبقيه والنضال من اجلها. فلا رجاء ولا امل في مخاطبه الطبقة الحاكمه في ان تفعل شيئا من اجل الجماهير لتعارض وتناقض المصالح، وعلي الجماهير أن تدافع عن مصالحها ومكتساباتها التي حصلت عليها بالتضحيات الجسام علي مر التاريخ المصري. ان حركة النضال السياسي للقوي الوطنيه والشعبيه لايجب ان تنفصل عن النضالات الاخري في المواقع المختلفه، ولايجب ان ننظر الي القضايا النضاليه كرد فعل لاتخاذ السلطه السياسية قرارات سلبيه تجاها، ولكن النظره الشاملة لقضايا الوطن ومشكلاته يجب الا تغيب عن ذهننا لحظه واحده.

المراجع والهوامش

* يمكن الرجوع الي الدراسات والابحاث التاليه علي سبيل المثال:

-P.Bourdieu, and J.C.Passeron, ***Reproduction in Education, society and Culture*** (London, sage publicationm 1977).

Boudelt, C., and Establet, R., ***School capitialism in France.*** (paris, Maspers, 1972).

-Bowles S. and H. Gintis, ***schooling in capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic life,*** (N.Y.Books, 1976).

- Ivan Illich, ***Deschooling society***, (N.Y. Penguin Books, 1973).

(١) ن. بارتس وآخرون، **ديمقراطية التعليم وسيكلولوجيه التربية**، ترجمه: زهير السعداوي(بيروت: دار بن خلدون، ١٩٨٠) ص ١٢.

(2) Bowles, S."Education, Social Confilect and even Development". ***In the Education Dilema, policy Issues for Development Countries in 1980.*** Edited by, John simmons, (The world bank, pergamon, press, U.S.A.1980),PP.207-217.

(٣) التربيه المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلا من المقدمة، ص ١١.

(4) Paulo Frierem ***Pedagogy of the oppressed*** (Harmondswarth penguin Books, 1975)mPP.100-105.

(٥) التربيه المعاصره، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلا من المقدمه، ص ١٤.

(٦) ن. بارتس واخرون، **مرجع سابق**، ص ١٣.

(٧) شبل بدران، **تأثير فلسفه التنوير علي حركة الفكر التربوي في مصر ١٨٠٥- ١٩٠٨** (رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربيه، جامعه طنطا)، ص ص ٢٢٠ - ٢٣٠.

(٨) المرجع السابق، ص ص ١٥٠- ١٦٠.

(٩) ريموند هينوش، **كيف يفكر أبناء الذوات في مصر** - (دراسه علي عينه واسعة من ابناء البرجوازيه الجديده في عصر الانفتاح)، في جريده القبس الكويتيه، العدد ٥٠٠٨ في ١٩٨٦/٤/٢٠.

(١٠) عبد الفتاح تركي، **المدرسه وبناء الانسان** (القاهرة: الانجلو المصريه، ١٩٨٣) ص ٨٩.

(١١) عبد الباسط عبد المعطي، **التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي** (مجله العلوم الاجتماعيه العدد الرابع، الكويت، ١٩٨٤)، ص ص ٥٧-٥٨.

(١٢) كمال نجيب، **التبعيه والتربيه في العالم الثالث** (التربيه المعاصره، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤) ص ٩.

(١٣) كمال نجيب، **النظريه النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي** (التربيه المعاصره، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦)، ص ١٢٤.

(١٤) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(١٥) المرجع السابق، ص ١٢٦.

(١٦) المرجع السابق، ص ١٢٦.

(١٧) عبد السميع سيد احمد، **ازمة الهويه في الفكر التربوي في مصر** (مجله دراسات تربوية العدد الاول، نوفمبر، ١٩٨٥، القاهره، عالم الكتب، ١٩٨٥)، ص ص ١٣٦ - ١٣٧.

(١٨) لويس عوض، **الحريه ونقد الحريه** (القاهرة، الهيئه العامه للتأليف والنشر، ١٩٧١)، ص ص ٣٢ - ٣٣ نقلا من عبد السميع سيد احمد المرجع السابق، ص ١٣٤.

(١٩) كمال نجيب، التبعيه والتربيه في العالم الثالث ، مرجع سابق،ص ص١٣١-١٣٢.

(20) Husen,T., ***Social influences on Educational Attainment*** (paris OECD, (CERI) 1975), PP. 33-36.

(٢١) عبد الفتاح تركي، **الوجه الاخر للمفاهيم الوافده** (التربيه المعاصره، العدد الاول، يناير ١٩٨٤)، ص ص ٧٢ - ٧٣.

(22) P.Bourdieu, and J.C.Passeron, Rerproduction in Eduation, Society and culture op.cit., 145- 146.

(٢٣) التربيه المعاصره، العدد الثاني، مرجع سابق، بدلا من المقدمه، ص أ.

(٢٤) المرجع السابق، ص ب.

(٢٥) عبد الباسط عبد المعطي، التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٢٦) عبد الفتاح تركي، المدرسه وبناء الانسان، مرجع سابق، ص ٦٧.

(٢٧) المجالس القوميه المتخصصه، **سياسة التعليم** (القاهره، المجالس القوميه المتخصصه، ١٩٨١) ص ص ١١١- ١١٢.

(٢٨) شبل بدران، **التعليم في القريه المصريه،**(التربيه المعاصرة، العدد السابع، سبتمبر ١٩٨٧) وهي دراسه ميدانيه طبقت علي عينه ٧٤٣ أسره ريفيه بمحافظه البحيرة والغربيه، وقسمنا العينه الي ثلاث مجموعات المجموعه الاولي أسر معدمه لاتملك أى حيازات أو ملكيات أخري، وأسر فقيره وتملك حيازات أقل من خمسه أفدنه، وأسر غير فقيره، وهي التي تملك حيازات أكثر من خمسه افدنه. وبالدراسه مجموعه الدراسات السابقة التي عالجت موضوع العلاقة بين التعليم والوضع الطبقي، ويمكن الرجوع اليها.

(٢٩) معهد الانماء التربوي، **الانماء التربوي** (بيروت، معهد الانماء التربوي، ١٩٧٨) ص ص ٤١ - ٤٢.

(٣٠) المرجع السابق ، ص ٤٢.

(٣١) كمال نجيب، التبعيه والتربيه في العالم الثالث، مرجع سابق، ص ٩.

(٣٢) لي ثان خوري، **التعليم والتنميه**، ترجمه: سعد زهران (مجله الثقافه الوطنيه، العدد الاول، ١٩٨١)، ص ٤٢.

(٣٣) محمد نبيل نوفل. **دراسات في الفكر التربوي المعاصر** (القاهره، الانجلو المصريه، ١٩٨٥)، ص ٢١٣.

(٣٤) شبل بدران، **التعليم في القريه المصريه**، دراسه استطلاعيه حول العلاقة بين الاصل الطبقي والفرصه التعليميه ونوعيه التعليم، مرجع سابق، ٣٤.

(٣٥) خالد المنوفي، المدرسه الاساسية العربيه، **خطوطها، مدلولها في أزمة المجتمع التابع**(شئون عربيه، العدد ٣٦، ١٩٨٤، تونس، جامعه الدول العربيه)، ص ص ٥ - ٥٢

المحتويات

هذا الكتاب

لم يعد التعليم أمرا تختص به الحكومات والدول الشعوب في عالمنا المعاصر، وبعد التحولات الجوهرية التي نشهدها في شمال العالم وشرقه، ولكن أصبح التعليم قضية حياتيه تمس مصالح كل فرد وأسره في المجتمع. ولذلك كانت اهتمامات المواطنين والاحزاب السياسية والنقابات المهنية والهيئات الرسمية والشعبية بأمر التعليم، مسلمه بديهيه في عصرنا الحالي. بل إن التربية والتعليم أصبحت من مفردات الخطاب السياسي للنظم السياسية المعاصرة، وذلك لارتباط التعليم بمصالح كل فرد من الافراد والجماعات، في رسم صورة المجتمع المعاش.

والكتاب هذا، يعالج قضية علاقة التربية بالمجتمع، وآليات تلك العلاقة وجدلها، حيث أن التربية والمجتمع صنوان، كل منهما يعكس نفسه علي الآخر سلبا أم إيجابا. ومن هنا لايمكن أن نتصور تقدم للتربية دون المجتمع والعكس صحيح .. فكلاهما متلازمان متعانقان ويعبران في ذات الوقت عن درجة التطور الاجتماعي السياسي التي يعيشها المجتمع.

الناشر



دار المعرفة الجامعية
٤٠ ش سوتير - الأزاريطة - الاسكندرية
ت : ٤٨٣٠١٦٣